



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg

Lippke, Lena

Publication date:
2013

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Lippke, L. (2013). *En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Indhold

Forord.....	5
Dansk resume	7
Summary in English.....	11
Del I: At sætte rammen for afhandlingen.....	15
Kapitel 1. Introduktion.....	17
Et kort kig til forskningstilgange relateret til frafald og fastholdelse.....	21
Spændingsfelter relateret til fastholdelse som analytisk nøglebegreb.....	24
Konteksten for studiet bag denne afhandling	27
Afhandlingens problemfelt og forskningsspørgsmål	29
Afhandlingens struktur	31
Kapitel 2. Kontekstualisering af det empiriske felt.....	37
Ønskes: En erhvervsuddannelse til alle og en erhvervsuddannelse i verdens klasse.....	37
Fastholdelsesinitiativer.....	39
Kapitel 3. Frafall og fastholdelse som forskningsområde – fra “blame the student” til et kontekstuel institutionel perspektiv	45
Uddannelsesinstitutionens organisering og kultur som betydende for frafall eller fastholdelse...45	
At blive skubbet ud af skolesystemet eller inviteret ind til deltagelse og engagement.....	47
Fastholdelse igennem re-design af skolen og integrerede indsatser.....	49
Kapitel 4. Sammenkobling af afhandlingens teoretiske begrebsapparat	51
Et situeret praksis perspektiv som teoretisk baggrundsramme	52
Konteksten: Personer i institutionelle arrangementer	55
Spændingsfeltet deltagelse – ikke-deltagelse	57
Deltagelse	58
Ikke-deltagelse.....	60

Spændingsfeltet identitet-praksisfællesskab.....	62
Identitet	63
Praksisfællesskab	66
Et situeret praksis perspektiv – med blik for emotionelle ladninger forbundet med deltagelse i sociale praksisser.....	71
Emotionelle ladninger forbundet med deltagelse i sociale praksisser	72
Emotionelle ladninger i samspillet mellem personer og positioner i praksis	73
Emotionelle ladninger knyttet til forhindret deltagelse	75
Emotionelle ladninger forbundet med forandring i deltagelse	77
Kapitel 5. At (be)gribe det empiriske felt – metodologiske overvejelser	79
Indtræden i metalværkstedet en september morgen	79
Feltarbejde	82
Etablering af setting: Det konkrete feltstudium	85
Afgrænsning af problemfelt.....	86
Teknisk skole med udvidede grundforløb.	89
Fremgangsmåde og deltagere på skolen	90
Bevægelser ind i kursus og konference sammenhænge	95
Manøvrer i feltet.....	98
Getting in – kontinuerlig adgangsforhandling... ..	98
Getting on på afdelingerne.....	100
Egne deltagelsesformer: På sidelinjen med notesbogen og videre til partering af en gris	102
Vandflaske og sikkerhedssko: bevægelser mellem at være fremmed og kendt	105
Feltnotater.....	108
Deskriptivt niveau.....	109
Fortolkende niveau – spørgsmål og teoriaspekter	110
Etnografiske semi-strukturerede interview	111

Interviewsetting og interviewguide	113
Bearbejdning af det empiriske materiale	115
Analytiske greb	115
Triangulering af metoder	118
Kvaliteten af forskningsmanøvrerne	120
Eksemplariskhed og analytisk generalisering	122
Del II: Afhandlingens fire artikler	125
Kapitel 6. Udfordringer til faglærerens professionelle identitet	127
Kapitel 7. Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse.....	143
Kapitel 8. Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum?.....	175
Kapitel 9. Leaning in to “Muddy” Interviews.....	203
Del III: At afrunde afhandlingen.....	221
Kapitel 10. Konklusioner og Implikationer	223
Overordnede konklusioner på baggrund af afhandlingens artikelbidrag	223
Deltagelsesformer spændt ud mellem fag og socialpædagogik.....	224
Tværfunktionelle deltagelsesformer	228
Konfliktuelle deltagelsesformer.....	229
Emotionelt ladede deltagelsesformer.....	231
Teoretiske implikationer.....	233
Praktiske implikationer.....	235
Fremtidigt forskningspotentiale	236
Referencer til afhandlingens del I og del III	243
Bilag	251
Bilag 1. Interviewguide lærere på de udvidede grundforløb	253
Bilag 2. Interviewguide elevcoaches	259

Bilag 3. Publikation fra Journal of Workplace Learning	261
Bilag 4. Best student paper certifikat	275

Forord

Først og fremmest vil jeg gerne takke de lærere, elevcoaches, elever og ledere på den tekniske skole, som har udgjort rammen for mit feltstudium og dermed det empiriske grundlag for denne afhandling. I har været storsindede og inviteret mig med i en række forskellige sammenhænge, der har givet mig et indblik i, hvordan fastholdelse ikke er et abstrakt fænomen, men noget der handler om konkrete mennesker og konkrete aktiviteter, der skal spille sammen. Uden jeres åbenhed, hjælpsomhed, nysgerrighed, tålmodighed og mod til at invitere mig ind i Jeres hverdagsliv, var denne afhandling ikke blevet til noget.

Tak til Institut for Kommunikation og Christian Jantzen for at have stillet mig de bedste betingelser til rådighed under mit Ph.d. forløb. En stor tak rettes også til min vejleder Lene Tanggaard, der forud for og igennem ph.d. processen har opmuntret mig og troet på mig og kommunikeret dette tydeligt ud, også i perioder hvor egen tvivl har domineret. Tak for givende diskussioner og for de mange muligheder, som du har givet mig for at opleve de inspirerende og fællesskabsbårne aktiviteter knyttet til forskning.

Et vigtigt fællesskab på min vej igennem afhandlingen, har været at kunne læne mig ind i et forskningskonsortium med frafald og fastholdelse indenfor EUD som fællesnævner. Tak til alle medlemmer i konsortiet “Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem”. Det har været spændende og lærerigt at være deltager i et stort forskningsprojekt som “legitim perifær deltager”, og jeg vil gerne takke “senior” gruppen for måden hvorpå, I har inviteret os ph.d.’ere med ind i teoretiske, empiriske og praktiske dimensioner af forskningsfeltet. Tak for jeres interesse for ph.d. projekternes udvikling og vidensgenerering – altid konstruktiv feedback har især været betydningsfuld i forhold til sidstnævnte. Og så Jer kære PhD-fellows, Louise, Lene, Lisbeth og Charlotte. Tak for både de inspirerende faglige input og for de gode snakke om (ph.d.) livets små og store glæder og bekymringer. Jeg ønsker Jer al mulig held og lykke fremover og håber på muligheden for fremtidige fælles samarbejdsrum!

Også tak til Associate Professor Joe Gagnon og mange flere på College of Education på University of Florida for at muliggøre et forskningsophold i et interessant og inspirerende forsknings- og undervisningsmiljø. Jeg har taget en oplevelse af stor hjælpsomhed, interesse, åbenhed og generøsitet

med mig hjem til det danske og håber på et tidspunkt selv at kunne bidrage med dette til en anden forsker-kollega, der bevæger sig udenfor egen akademiske andedam.

I daglig universitetssammenhæng vil jeg gerne sige tak til kollegaer på psykologi for at have taget godt imod mig og for interessante drøftelser af både forskningsrelaterede og undervisningsrelaterede opgaver. Tak til Mogens Jensen og Thomas Szulevicz for sparring, konstruktive kommentarer og skulderklap i skriveprocessen. Herudover en særlig tak til Charlotte Wegener for et godt samarbejde i form af faglige drøftelser og inspirerende sparring af skriftligt materiale igennem de sidste 2½ år. Fælles skriveophold, ph.d. kurser og konferencedeltagelse har været en vigtig modvægt i forhold til ph.d. processens alene-dimension. Intuitivt at løbe hånd i hånd med en kollega, når en gade i Shanghai skulle forceres må være en af de mange måder at markere et forsknings – og arbejdsfællesskab☺

Julie, tak for dine grafiske finesser og øje for detaljen. Christian, jeg har værdsat din word-support, tålmodighed og opmuntring det sidste stykke af vejen. Til jer begge og Jer andre, i ved selv hvem I er, tak for den kærlige støtte og for at realitetskorrigere og holde mig ud undervejs. Jeg har igen nem forløbet sat meget pris på Jeres virksomme afledninger i form af løb, invitationer på aftensmad, ture i det grønne, yoga, filmaftener, havearbejde og kaffeslabberas. Jeg glæder mig til at se mere til Jer igen!

Lena Lippke, Aalborg, januar 2013

Dansk resume

Baggrund

Denne afhandling er skrevet på baggrund af en kvalitativ empirisk undersøgelse af deltagelse i fastholdelsespraksisser. Jeg fokuserer i afhandlingen på de personer, der i det daglige står overfor professionelt og pædagogisk at skulle kunne agere i et erhvervsuddannelsessystem, der har fået til opgave at være med til at sikre, at flere unge tager en ungdomsuddannelse. Der har igennem de seneste år været stor bevågenhed på erhvervsuddannelsesområdet, både politisk, mediemæssigt og forskningsmæssigt. Det fælles dominerende spørgsmål har været: Hvad kan der gøres i denne uddannelsesmæssige sammenhæng med henblik på at realisere den politiske målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Ofte har fokus været på de unge, der ikke er lykkedes med at tage en ungdomsuddannelse, og der er hæftet mange betegnelser på denne gruppe: frafaldstruede, svage, sårbare, marginaliserede. Både forskningsmæssigt og politisk har der i sammenhæng hermed været en tendens til at forklare frafald som et individuelt problem og mange løsningsforslag er blevet rettet imod den enkelte elev. Denne afhandling udforsker, hvad der foregår i den konkrete uddannelses setting, før eleven falder fra. Jeg skriver mig herved ind i et forskningsperspektiv, der argumenterer for, at skolesammenhængen og de professionelle aktører heri kan arbejde med bevidst at facilitere et læringsrum, der hjælper eleverne til at opleve et uddannelsesrelateret engagement og til at gennemføre uddannelsen på trods af de odds, som de har imod sig.

Konteksten for afhandlingen har været en teknisk skole, der har iværksat en række fastholdelsesinitiativer med henblik på at sikre, at flere af deres elever gennemfører den uddannelse de påbegynder. Blandt disse initiativer er etablering af et udvidet grundforløb for unge med personlige, sociale og eller faglige problemer samt etablering af en elevcoachordning. Ved at bruge det udvidede grundforløb og elevcoachordningen som kontekst i forhold til at indramme mødet mellem de professionelle og elevmålgruppen, ser jeg i denne afhandling nærmere på, hvilken funktion de professionelle aktører "opfordres" til at deltage i og "opfordrer" sig selv og hinanden til at deltage i med henblik på at fastholde flere elever.

Det styrende forskningsspørgsmål har igennem afhandlingen været følgende:

Hvilke professionelle deltagelsesformer udvikles og konsolideres blandt lærere og elev-coaches på en teknisk skole i takt med implementeringen af en uddannelsespolitisk målsætning om, at 95 % af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse?

Igennem afhandlingen figurerer begrebet og metaforen spændingsfelt som analytisk ramme med henblik på at åbne op for de modsatrettede energier, der kan være knyttet til de professionelle deltagelsesformer. Dette danner således baggrund for analyser, der indrammer både progressionen, dynamikken, energien og drivkraften i de professionelles deltagelse men også passiviteten, destruktiviteten og konfliktualiteten.

Feltstudie og hverdagslivet som empirisk grundlag

Afhandlingens empiriske grundlag udgøres af et feltstudium foretaget på fire forskellige afdelinger på en teknisk skole i Danmark. Over en periode på syv måneder er der foretaget deltagerobservationer i sammenlagt ni uger, sideløbende med at der er foretaget 18 interviews med lærere og elevcoaches tilknyttet et udvidet grundforløb. Foruden deltagerobservationerne på den pågældende tekniske skole har jeg udført observationer i fem forskellige kursus og konferencesammenhænge, hvor fastholdelse og pædagogiske strategier har været blandt hovedtemaerne. Afhandlingen er inspireret af situeret teori, hvilket metodologisk har afspejlet sig i en opprioritering af et fleksibelt forskningsdesign, hvor jeg som forsker har været optaget af at situere mig selv i de forskellige praksissammenhænge, som mine deltagere i deres hverdagsliv bevæger sig i, og som jeg igennem deres bevægelser er blevet introduceret for.

Teoretisk baggrundsramme

Afhandlingens teoretiske baggrundsramme er inspireret af tilgange, der forsøger at forstå personers deltagelse i sociale praksisser og praksisfællesskaber og de dynamiske aspekter som dialektikken mellem person og social struktur implicerer (Dreier, 2009; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I relation hertil kvalificerer jeg begrebet spændingsfelt på baggrund af fem begreber, som udgør afhandlingens teoretiske baggrundsramme: Institutionelle arrangementer, deltagelse – ikke-deltagelse, identitet-praksisfællesskab. Endvidere argumenterer jeg for, at forandringer og eventuelt konfliktfyldt deltagelse i en praksis uundgåeligt vil implicere en emotionalitet hos de deltagere, der er part heri, eksempelvis glæde, afmagt, frustration, stolthed. I relation hertil peger jeg på, at teorier om

deltagelse i sociale praksisser bør inddrage perspektiver, der åbner op for en analyse af de emotionelle fordringer knyttet til den sociale praksis.

Resultater

Afhandlingen består af fire artikler. Jeg fremdrager følgende tematiske konklusioner, der går på tværs af de fire artikler.

Deltagelsesformer spændt ud mellem fag og socialpædagogik

Med 95% målsætningen træder en ny målgruppe elever ind i den uddannelsesmæssige praksis – en målgruppe som kræver noget andet af lærernes daglige praksis. I kraft heraf vises det, hvordan nogle lærere oplever at være spændt ud mellem på den ene side deres fagfaglige kompetencer samt ønsket om at undervise elever, der er motiverede fra de træder ind af døren til uddannelsesinstitutionen og på den anden side det reelle møde med en elevgruppe, der fordrer socialpædagogisk tænkning og handling. Ved at bruge det udvidede grundforløb som kontekst i forhold til at analysere erhvervsskolelærernes deltagelse i fastholdelsesinitiativer, er der igennem afhandlingen vist, hvordan et institutionelt arrangement kan understøtte en professionel deltagelsesform i retning af en integration af fag og socialpædagogik på en måde, der ikke udhuler den erhvervskvalificerende del af den uddannelsesmæssige praksis.

Tværfunktionelle deltagelsesformer

De professionelle deltagere der er knyttet til det udvidede grundforløb lægger vægt på, at deres praksis ikke blot handler om at instruere eleven i tekniske rationelle aspekter af faget. Lærerne oplever, de har frihed til selv at forme deres funktion samt rammen og indholdet for den socialfaglige organisering af læringsrummet og herved konsolidere, hvad der for dem måtte være en pædagogisk “desired trajectory”. I relation hertil knyttes der nye tværfunktionelle alliancer med gruppen af elevcoaches med henblik på at lade den personlige og den sociale dimension af uddannelse udfolde sig og give plads til en socialpædagogisk og psykologisk tænkning og referenceramme. Disse tværfunktionelle deltagelsesformer konsoliderer, hvordan institutionens uddannelsesfunktion suppleres med en støttefunktion.

Konfliktuelle deltagelsesformer

En gennemgående pointe i afhandlingen er, hvordan der med 95% målsætningen og faciliteringen af nye deltagelsesformer skabes brydninger i det praksisfællesskab, der eksisterer blandt lærere på en teknisk skole. Der skabes et spændingsfelt mellem deltagelse og ikke-deltagelse i forhold til fast-

holdelse og nye praksisfællesskaber konstitueres, idet virksomhed, værdier og mål bliver for forskellige deltagerne imellem. Der skitseres to professionelle deltagelsesformer og grader af engagement relateret til fastholdelse som en social praksis. De professionelle, der er faglighedens vogtere, og som derfor ser frafald blandt eleverne som nødvendigt. Og de professionelle, der er rummelighedens vogtere, hvis principalsætning er baseret på et ønske om at give alle unge en chance for at opleve glæde og lyst ved uddannelse. De to figurer jeg bringer i spil, og konsekvenserne heraf i form af brydninger i lærerkollegiet, knyttes til den todelte politiske ambition om både at have uddannelse i verdensklasse og tage socialt ansvar.

Emotionelt ladede deltagelsesformer

Temaet omkring emotionelle deltagelsesformer viser, hvordan fastholdelse af elever er en emotionelt ladet interaktion, og hvordan det institutionelle arrangement yderligere medierer oplevelsen og udtryk af emotioner. Lærerne har en stærk orientering imod omsorg og håndtering af emotioner og relationer på en måde, der faciliterer tillid, tryghed og positive identiteter. Ved at forsøge at realisere en stabil støtte figur i deres deltagelse og tilstedeværelse på de udvidede uddannelsesforløb involverer lærerne sig som med-aktører i forhold til at håndtere de personlige og sociale vanskeligheder, der måtte begrænse eller marginalisere eleverne i deres deltagelse i uddannelse. Jeg argumenterer for, at emotionelle handlinger kan karakteriseres som produktive ressourcer, i den forstand at de medierer en fastholdende relation lærer og elev imellem, og at de samtidig udgør en positiv kraft i konstitueringen af positive mestringsidentiteter og stolthed hos såvel elever som lærere. Dog viser jeg også, hvordan der til de positive emotionelle ladninger er knyttet en mere destruktiv modvægt i form af afmagt, frustration og desillusion. Flere af lærerne oplever, at det kan være vanskeligt at støtte op om både elevernes personlige problemer og faglige udvikling på én og samme gang. I relation hertil problematiserer jeg, hvorvidt der i det institutionelle arrangement er indlejret en emotionel eksklusionsdynamik, hvor det at svigte nogen bliver en uundgåelig del, som lærerne får til opgave at udføre og udholde.

Summary in English¹

Background

This thesis presents a qualitative empirical study of teachers' and student coaches' participation in retention practices. In the thesis I focus on persons who daily act, in a vocational educational training system that has been given the task to ensure that more young people complete their education at an upper secondary level (grade 12-13). In recent years, politicians, researchers and the media have directed much of their attention towards vocational training colleges. The common question has been: What can be done in this educational setting in order to reach the political goal that 95% of a youth cohort should complete an education at an upper secondary level. The emphasis has often been placed on the young people, who do not succeed in completing their education at an upper secondary level. These students have been labeled in many ways, such as being at-risk, weak, vulnerable, marginalized. Both among researchers and politicians there has been a tendency to explain drop-out as an individual problem and most solutions have been directed towards the individual student. This thesis explores what goes on in the actual educational setting, before students effectively drop out of school. With this focus in mind, the thesis starts from the premise that the school context and the professionals within it can facilitate a learning environment that helps students to experience commitment towards education and complete their degrees, despite notable difficulties. The research setting of the thesis has been a technical vocational training college, which has launched a number of retention initiatives in order to ensure that more students complete their degrees. One of these initiatives was the establishment of an expanded basic program for young people with personal, social, or academic problems, as well as the establishment of a student coach function. By using the extended basic course and student coach arrangement as an opportunity to study interactions between professionals and students, I explore in this thesis the function of the professional participants. More precisely, what are the teachers and student coaches "invited" to participate in and what do they "encourage" themselves and each other to participate in, in order to retain more students.

¹ I am deeply thankful to Vlad Glaveanu for his commentaries on the English summary of the thesis.

Throughout the thesis, the guiding research question has been:

Which professional forms of participation are developed and consolidated among teachers and student coaches at a technical vocational training college in order to facilitate the implementation of the educational policy objective of having 95% of all young people complete upper secondary education?

In the thesis, I use the concept and metaphor of tension field to frame an analysis that distinguishes between opposing energies that can be linked to professional forms of participation. This forms the basis for different analyses that identify progression, dynamics, energy and drive in the professionals' participation but also passivity, destructivity and conflictuality.

Fieldwork and everyday life as empirical background

The empirical material consists of a field study conducted at four different departments at a technical vocational training college in Denmark. Over a period of seven months, I conducted, in total, nine weeks of participant observation. Parallel with these observations, I carried out 18 interviews with teachers and student coaches participating in an expanded basic course. In addition to participant observation at the technical vocational educational training college, I made other observations at five different courses and conferences focusing on retention and educational strategies. The thesis is inspired by situated practice theory; as such, methodologically, it has been a priority to situate myself in different contexts of practice, in which my participants move and conduct their everyday lives, contexts of practices which I have been introduced to by observing participants' movements.

Theoretical framework

The theoretical framework of the thesis is inspired by theoretical approaches that seek to understand people's participation in social practices and communities of practice (Dreier, 2009; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). This framework focuses on the dynamic aspects implied by the dialectic relation between the individual and the social structures. In relation to this, I qualify the concept of tension field based on five concepts that, together, constitute the theoretical background: institutional arrangements, participation - non-participation, identity - community of practice. Furthermore, I argue that changes and possible conflictual participation in a practice inevitably stir emotional experiences and expressions among participants, such as joy, despair, frustration and pride. In relation to this, I argue that theories of participation in social practices should include per-

spectives that open up the analysis towards understanding the emotional demands associated with social practices.

Results

The thesis is based on four articles, from which the following thematic conclusions are drawn:

Participation in-between vocational skills and social worker activities

The political target that 95% of young people should complete an upper secondary education has had an impact on technical vocational training colleges. A new group of students has entered these colleges and challenged teachers' daily practices. Some teachers experience that their participation is being stretched out between, on the one hand, their desire to use their technical vocational skills and teach students who are motivated to learn from the first moment they walk into the college and, on the other hand, the actual meeting with a group of students who require social worker activities in order to show up and stay in the educational setting. Using the extended basic course as a context to analyze vocational teachers' participation in retention initiatives, this thesis shows how an institutional arrangement can support a professional form of participation that integrates the vocational discipline with social worker practices in a way that does not necessarily diminish the request for professional vocational qualification in the educational practice.

Cross-functional forms of participation

The professional participants engaged in the extended basic course emphasize that their practice is not just about helping the student to acquire the technical rational aspects of their discipline. Teachers feel they have the freedom to shape their role as well as the frame and the content of the learning context, focusing on personalizing the educational context. In this way they consolidate what for them is a pedagogic "desired trajectory". To achieve this, teachers build up new cross-functional alliances with the group of student coaches in order to let both the personal and the social dimension of education unfold and allow for a social pedagogical and psychological thinking and frame of reference. These cross-functional forms of participation solidify the ways in which an institution's educational function is supplemented by a social support function.

Conflicting forms of participation

A predominant theme in the thesis describes how the 95% target and the facilitation of new forms of participation create conflicts within the community of practice, particularly among teachers at the technical vocational training college. There is a tension-field emerging within the continuum established between participation and non-participation in relation to the retention of students. New communities of practice are constituted as activities, values and goals become very well differentiated among the participants. I outline two professional forms of participation that reflect different degrees of engagement related to retention as a social practice. Some professionals consider themselves as guardians of the professional vocational qualification and therefore look at dropout among students as a necessary form of selection. Another position among the professionals is related to a principle of inclusion and social responsibility, giving all young people a chance to experience the joy and pleasure of learning. The two types I highlight here can be considered as outcomes of the political demands of retaining more students while at the same time raising the quality of student's vocational performance to a world-class level.

Emotionally charged forms of participation

The theme of emotional forms of participation shows how student retention is an emotionally charged type of interaction, and how an institutional arrangement such as the extended basic course mediates the experience and expression of emotions. The teachers have a strong orientation towards care and try to handle emotions and relationships in a way that facilitates trust, confidence and the development of positive identities. By trying to be a stable support for their students, teachers engage in the lives of students as co-actors, helping them to handle the personal and social difficulties that may limit or marginalize students' participation in education. I argue that emotional practices can be characterized as productive resources in the sense that they mediate a relation focused on retention and also represent a positive force building pride and positive coping identities among both students and teachers. However, I also show how positive charged emotions are connected to a more destructive counterweight of powerlessness, frustration and disillusionment. Several of the teachers experience possible difficulties supporting students cope with personal and social problems and engage in professional vocational development at the same time. I therefore problematize whether a dynamic based on emotional exclusion is embedded in the institutional setting, whereby letting someone down becomes an inevitable part of the teaching experience, something teachers have to perform and endure.

Del I: At sætte rammen for afhandlingen

Kapitel 1. Introduktion

“Målet er at skabe et uddannelsessystem i verdensklasse, og at alle deltager i livslang læring. Det skal bidrage til at udvikle Danmark som førende videnssamfund i en globaliseret verden. (...) Alle skal udfordres i en læringsproces, der udvikler idérigdom og glæden ved til stadighed at kunne dygtiggøre sig. Det er afgørende for at højne uddannelsesniveaue og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund.”
(Bertel Haarder, undervisningsminister 2005-2010 i forordet til rapporten "Danmarks Strategi for livslang læring", UVM, 2007).

Denne afhandling er en fortælling om de professionelle, der dagligt står i en konkret erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng, der skal tilrettelægges og implementeres på en måde, som faciliterer, at unge har lyst til fortsat uddannelsesmæssigt at engagere og dygtiggøre sig. De unge, som de professionelle i denne sammenhæng arbejder med, er unge, der vurderes at være frafaldstruede grundet en række personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder, der måtte præge deres liv og besværliggøre deres deltagelse i uddannelsessystemet. En gruppe unge, som erhvervsskolerne de seneste år er blevet pålagt at gøre særlige indsatser for, med henblik på at sikre at flere gennemfører en uddannelse. Nogle af de helt centrale aktører, der dagligt arbejder med at fastholde de unge i den uddannelse, som de har påbegyndt, er lærerne. I nedenstående interviewuddrag møder vi en lærer der beskriver, hvordan hun forsøger at fastholde en elev, hvis tilværelse er præget af en række vanskeligheder, der har et sådant omfang, at læreren jævnligt står tilbage med spørgsmålet: Skal jeg lade hende gå eller kæmpe med på hendes vegne?

“Jeg har en elev som har meget store problemer. Hun er ADHD og har det meget svært på – hun har en masse familiemæssige problemer. Hendes bedstefar er blevet syg, hendes mor er blevet fyret fra arbejde, hendes lillebror er anbragt på en institution, store søsteren er skizofren, altså det er det hele, der bare kører op. Og så bliver hun nogle gange væk i et stykke tid, og hende bliver jeg ved med at prøve på at samle op. Så sagde hun så sidste gang, hvor jeg havde en samtale med hende, da havde hun været væk i en uge, hvor hun så siger til mig hun, har været indlagt på psykiatrisk skadestue. Der havde hun henvendt sig, fordi hun havde det så dårligt. Det gør hun, når hun har det rigtig

dårligt, så går hun derud. Og jeg ved jo ikke, om det er rigtigt, men det vælger jeg så at tro på det er. Og så siger hun så lige pludselig, jamen hun har også tænkt på at skifte uddannelse, hun vil hellere være frisør. Og så tager jeg en lang snak med hende og prøver egentlig på at snakke hende lidt fra det, fordi jeg mener hun bare flygter fra det her, og så starter hun bare forfra, og så kører rouletten bare igen. Hun tror hun kan – ja og det siger hun også selv, hun er faktisk ret klog, hun siger selv “jamen det er jo det, jeg altid har gjort, det er jo bare at lukke døren og så starte et andet sted”. Men hende prøver jeg at samle op, og så siger hun så til mig “jamen jeg bliver jo alligevel snart smidt ud med alt det fravær jeg har”. Og så sagde jeg til hende “Jamen hvorfor tror du, at du ikke er smidt ud endnu?”. Jamen det kunne hun jo så heller ikke - det vidste hun så egentlig ikke. Og så siger jeg “jamen det er fordi jeg tror på dig. Jeg tror på dig”. Jamen det var hun glad for. Og så lige pludselig så, jamen så ville hun også tænke på det en gang til, og nu ville hun måske også hellere dét her. Altså så fik jeg vendt bøtten lidt, og det er jeg jo egentlig glad for, men jeg ved ikke, om det er det rigtige jeg har gjort. Det kan jeg bagefter godt komme til at tænke på. Var det nu også det rigtige? At få holdt på hende, hvis det er at hun (...) ² alligevel bare – jeg kan se, nu er hun så væk igen i den her uge. (Refleksioner fra en erhvervsskolelærer på baggrund af interviewspørgsmålet: “Kan du komme i tanke om et eksempel, hvor du har handlet på en måde, hvor du efterfølgende har tænkt: ”Var det egentlig min opgave, og har jeg lyst til at gøre det en anden gang?”, December 2010.)

Med afsæt i de to ovenstående tekstuddrag ønsker jeg at indramme nogle af de kompleksiteter og konfliktfyldte aspekter, der relaterer sig til spændingsfeltet mellem politiske dagsordener, institutionelle sammenhænge, professionelle og personlige liv, når man beskæftiger sig med fænomenet fastholdelse indenfor en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng. Jeg bruger begrebet spændingsfelt for at give en appetizer på en af afhandlingens centrale pointer. Fastholdelse af flere elever er ikke et neutralt gnidningsfrit felt, der udgør en harmonisk sammenhæng. Blandt de personer og institutioner, der er part i fastholdelse, er der forskelligartede logikker og interesser på spil - kræfter, der trækker i forskellige retninger, og konstituerer et kontinuum mellem uddannelsessystem og pædagogisk omsorgs- og støttesystem. For de professionelle kommer dette bl.a. til udtryk ved, at de skal forholde sig til centrale spørgsmål såsom: Hvem/hvad skal vi gribe fat i og holde fast i? Hvem skal

² (...) indikerer en pause på mere end 3 sekunder i talestrømmen.

vi lade gå – eller afholde os fra at invitere ind? Hvad er vores opgave som professionelle, og hvilke kollegaer er relevante for arbejdet med fastholdelse?

I Globaliseringsaftalen fra 2006³ er der i dansk uddannelsesmæssig sammenhæng sat fokus på at løfte kompetence og kvalifikationsniveauet i den danske befolkning til (intet mindre) end verdensklasseniveau herunder sikre, at 95 % af en ungdomsårgang gennemfører en ungdomsuddannelse. På nuværende tidspunkt er erhvervsuddannelserne fortsat præget af et højt frafald, og det er ikke usandsynligt, at den unge, der er hovedpersonen i ovenstående indledende fortælling, også bliver en del af statistikken. Eleven er spændt ud imellem vanskeligheder på hjemmefronten, oplevelse af egen psykiske ustabilitet, usikkerheder i forhold til fremtiden, overlevelsesstrategier der kredser om kontinuerlige afbrud efterfulgt af nye begyndelser, og en lærer der forsøger at holde fast og tilbyde hende et fortsat tilhørsforhold. Kravet om livslang læring og deltagelse i global konkurrence forekommer umiddelbart meget fjernt fra det hverdagsliv, som den unge kvinde i eksemplet her, forsøger at mestre. Den anden person i fortællingen, fortælleren selv som er erhvervsskolelærer på en teknisk skole, giver et indblik i, hvad der kræves af gruppen af professionelle indenfor erhvervsuddannelsesområdet, for hvem fastholdelse ikke handler om gennemførselsprocenter og det globale marked. For dem handler fastholdelse om daglige interaktioner baseret på tålmodighed, indlevelse og personligt engagement. En gruppe professionelle, der dagligt skal forholde sig til forholdet mellem ressourcer, der bruges på at fastholde en elev, og sandsynligheden for at eleven i sidste ende gennemfører uddannelsen. Dette implicerer en kontinuerlig stillingtagen til, om en konkret elev viser så tilstrækkelig med progression, at støtte, vejledning og tiltro fortsat skal præge relationen, eller om der er for stor en afstand imellem elevens deltagelse og engagement og de uddannelsesmæssige og faglige forventninger, der legitimerer institutionen som en uddannelsesinstitution, og som udgør rammen for såvel elevens som lærerens tilstedeværelse. Erhvervsskolelæreren står således i en situation, hvor det at mestre multiple positioner og måder at være lærer, følger med en politisk normsætning om både at sikre høj uddannelsesmæssig kvalitet samt sikre, at (næsten) alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse.

I sammenhæng med fastholdelsesmålsætningen er fastholdelsesinitiativer en del af den daglige sprogbrug på erhvervsskolerne. Erhvervsskolelæreren i citatet ovenfor udfylder funktionen som

³ Titel på Globaliseringsaftalen: Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen. Opfølgning på velfærdsaftalen. Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring. November 2006. Kan findes på undervisningsministeriets hjemmeside: http://www.uvm.dk/Ifokus/~//media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF06/061102_Globaliseringsaftalen.ashx

kontaktlærere på et udvidet grundforløb på en teknisk skole og er herved nøgleperson i forhold til et fastholdelsesinitiativ⁴, der er udbredt på mange skoler. Jeg er i denne afhandling særligt interesseret i de udvidede grundforløb, og måden hvorpå professionelle tilknyttet disse forløb forstår og forholder sig til egen funktion og målgruppen for disse forløb. De udvidede grundforløb er målrettet uafklarede unge og/eller elever med svage uddannelsesforudsætninger og skal tilgodese “... elevernes forskellige forudsætninger og behov, såvel fagligt som socialt.” (UVM, 2011, p. 17). De udvidede grundforløb er bl.a. karakteriserede ved:

- Færre elever på hvert hold.
- Faglige aktiviteter kombineret med sociale tiltag.
- Vægtning af praksisnær undervisning.
- Længere tid til at nå kompetencemålene.
- Få og faste lærere.
- Tilknytning af mentorer/elevcoaches.

De udvidede grundforløb er kun ét blandt flere fastholdelsestiltag, der igennem de senere år er blevet etableret på erhvervsskolerne, og som fordrer, at lærere og andet pædagogisk personale engagerer sig i og køber idéen om, at alle unge skal have mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg vil i afhandlingens kapitel 2 samt i artiklen “*Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse*” uddybe på tanken bag og den konkrete implementering af mindre socialfaglige læringsmiljøer, de udvidede grundforløb, som et fastholdelsestiltag. For nuværende er det væsentlige for mig i denne sammenhæng at præsentere, at der med den politiske målsætning om øget fastholdelse følger en række institutionelle ændringer i den uddannelsesmæssige praksis, og at disse ændringer i høj grad formes af de personer, der i det daglige professionelt og pædagogisk skal håndtere og implementere disse. Empirien der danner grundlag for denne afhandling peger på, at erhvervsskolelærere tilknyttet de udvidede grundforløb finder mening og tilfredsstillelse ved etablering af mindre socialfaglige læringsmiljøer, hvor støttende, tillidsfulde og nære personlige relationer kan konsolideres. De lægger vægt på, at der på de udvidede grundforløb skal være rammer og et dagligt indhold, der giver eleven en oplevelse af at mestre en uddannelsesmæssig sammenhæng, og at eleven inviteres til at udvikle et både fagligt og socialt engagement. De

⁴ Andre udbredte fastholdelsesinitiativer er rettet imod eksempelvis overgang mellem grund- og hovedforløb, morgenmadsordninger, idræt, praktikpladskonsulenter, pædagogisk metode/didaktik, psykologbistand og personlig vejledning og kompetenceudviklende kurser for lærergruppen.

finder glæde i at involvere sig i pædagogiske projekter, der skal generere et rummende pædagogisk miljø. Men de oplever også modstand og barrierer, der konstituerer, at fastholdelse ikke er en harmonisk sammenhæng. Aktiviteter, værdier og positioner i relation til fastholdelse er til kontinuerlig forhandling og skaber spændinger deltagerne imellem, i forhold til hvordan fastholdelse skal praktiseres, hvor grænsen går i forhold til hvilke elever, der skal rummes, og i hvilken grad man kan/skal acceptere, at elevens personlige, sociale og faglige forudsætninger implicerer en langsom faglig progression. Disse spændinger udfoldes på både et individuelt, kollegiet og institutionelt niveau samt i relationen mellem de professionelle og eleverne.

Når jeg i denne afhandling skriver erhvervsskolelærere refererer jeg hovedsageligt til de lærere, der er tilknyttet de udvidede grundforløb. En væsentlig undtagelse herfra er imidlertid temaet i afhandlingens første artikel *“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”* der mere generelt omhandler erhvervsskolelæreres udfordringer med at finde sig til rette i et samspillet med en elevgruppe, der fordrer, at læreren positionerer sig som andet end en fagperson, der tilbyder fagfaglig instruktion, men som mere bredt skal bemægtige sig læringsrummet på en måde, der sikrer elevernes faglige og sociale trivsel.

Et kort kig til forskningstilgange relateret til frafald og fastholdelse

Indenfor forskning i frafald og fastholdelse er der igennem de seneste årtier produceret en stor mængde undersøgelser, der er fokuseret på de unge, som falder fra og på at identificere individuelle risikofaktorer, der kendetegner disse unge (Rumberger, 1987; Lee & Burkham, 2003). I et forsøg på at supplere statistikker og generelle karakteristikker af “at-risk students” har flere forskere igennem de sidste ti år argumenteret for at “give stemme” til de unge, der forlader uddannelsessystemet. En sådan tilgang kan bidrage til en forståelse af, hvordan de unge oplever det uddannelsessystem, som de har taget beslutning om at forlade (Brown & Rodriguez, 2009; Jonker, 2006; Smyth & Hattam, 2001) og herved nuancere forståelsen af frafald som et fænomen, der omhandler samspillet mellem individuelle og institutionelle forhold. Hvordan disse væves ind i hinanden og inviterer til frafald eller fastholdelse. I relation hertil argumenteres der for vigtigheden af at “åbne” skolen op, og ikke lade institutionen forblive en “black box” i forhold til, om en elev forbliver i uddannelse eller falder fra:

“(...) schools do contribute to the dropout problem. However we need more sophisticated understandings of how and why this occurs. Uncovering ‘the influences of the local context’ (Miles & Huberman, 1994, 10) requires process-oriented and humanistic ap-

proaches to research that account for participants' own experiences and understandings and allow the researcher to experience for herself both the ordinary routines and conditions under which [participants] conduct their lives and the constraints and pressures to which such living is subject' (Emerson et. al 1995, 2).'' (Brown & Rodriguez, 2009, p. 240).

Jeg er inspireret af den tilgang, som der skitseres og argumenteres for i ovenstående citat. En tilgang, der på baggrund af et kvalitativt etnografisk inspireret studie, udforsker, hvad der foregår i den konkrete uddannelses setting, før eleven falder fra, med henblik på at forsøge at begribe det komplekse samspil mellem institutionelle faktorer og individuelle karakteristika samt give plads til de deltagere, der dagligt befolker den pågældende kontekst. Som nævnt ovenfor har der de seneste år været fokus på eleverne som deltagere og på at italesætte denne gruppes perspektiv på deltagelse (eller mangel på samme) i uddannelsessammenhængen. Som en parallel til dette har jeg søgt efter studier, der beskæftiger sig med, hvordan professionelle aktører deltager i og oplever at arbejde med at fastholde elever, der vurderes frafaldstruede. I den enorme mængde af litteratur der omhandler frafald og fastholdelse i uddannelsessystemet, er der kun få studier, der belyser problemstillingen fra dette deltagersperspektiv. Undtagelser herfra er Jonasson et.al. (in press), Koudahl (2011), Larsen (2012), der alle peger i retning af, at mange lærere føler sig udfordrede på at være rummende og fastholde elever, der ikke er uddannelsesafklarede, og som muligvis ikke kommer videre i uddannelsesforløbet efter en eventuel grundforløbsseksamen, idet deres erhvervsmæssige kvalifikationer ikke er tilstrækkelige.

En yderligere udforskning af lærernes oplevelse af at løfte opgaven med fastholdelse forekommer særlig relevant, når det tages i betragtning, at en række studier peger på, at lærerens måde at forholde sig engageret, nærværende og personligt til eleven, samt målrette og tilpasse de faglige aktiviteter i overensstemmelse med elevens forudsætninger, har betydning for elevens tilknytning til uddannelsesinstitutionen og motivation for at gennemføre uddannelsen (Croninger & Lee, 2001; Feller et. al. 2007; Finn, 1989; Tanggaard, 2012). Andre steder i litteratur omhandlende forholdet mellem politiske uddannelsesreformer og lærernes ageren i den konkrete uddannelsessammenhæng, peges der da også på, at gennemslagskraften af en reform i høj grad er afhængig af måden hvorpå, lærere fortolker og forhandler uddannelsesmæssige forandringer i forhold til eksisterende pædagogiske praksisser. Herunder hvordan forandringer måtte true eller styrke deres pædagogiske præferencer og professionelle identitet, i hvilket omfang de involveres i, at de pågældende forandringer

implementeres på en meningsfuld måde, samt at de gives mulighed for pædagogisk erfaringsudveksling og kompetenceudvikling (Bathmaker & Avis, 2007; Bound, 2011; Felner et. al., 2007; Smyth, 2002; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Zembylas & Barker, 2007). Med disse studier in mente anser jeg det som relevant og væsentligt at undersøge, hvordan en politisk dagsorden om øget fastholdelse af flere elever og dertil koblede fastholdelsesstrategier opleves af de professionelle, der dagligt står overfor at skulle implementere disse i mødet med eleverne. Parallelt med at der som nævnt ovenfor efterspørges 'voiced research' (Smyth & Hattam, 2001), der inkluderer de unges stemmer, ønsker jeg at argumentere for gyldigheden og værdien af lærernes stemmer:

"I den politiske fortravlethed med at lave reformer er lærerne stort set blevet negligerede, deres synspunkter overhørt, deres bekymringer afvist. Ændringerne er blevet udviklet og gennemført i en sammenhæng, hvor lærere ikke har fået meget kredit eller anerkendelse for at ville lave om på sig selv og for at have deres egen visdom med hensyn yll at afgøre, hvad der fornuftigvis kan laves om, og hvad der ikke kan." (Hargreaves, 2000, p. 25).

Med denne afhandling er det således mit ønske at byde ind med et perspektiv, der er fokuseret på at give stemme til de professionelle, der i uddannelsesinstitutionen dagligt er involveret i fastholdende aktiviteter. Udover lærerne inddrager jeg også elevcoaches⁵ til at perspektivere den professionelle deltagelse i fastholdelse. Elevcoachens funktion centrerer sig om at tilbyde elever coaching med henblik på at støtte dem i at løse deres økonomiske, sociale og eller personlige problemer. Størstedelen af lærerne, som deltog i mit studium, havde et tæt samarbejde med elevcoachen omkring sparring på individuelle elevsager. Herudover havde nogle af lærerne også et samarbejde (eller ønske herom) omkring det udvidede grundforløbshold som helhed i form af teambuilding aktiviteter med henblik på at styrke sammenholdet og tilliden eleverne imellem. "Ny-heds" dimensionen af elevcoaches tilstedeværelse i erhvervsuddannelsessystemet reflekteredes imidlertid også i den begrænsede forskningslitteratur. For at udforske temaer relateret til disse professionelles indtræden og gebærden sig i erhvervsuddannelsessystemet har jeg derfor bl.a. trukket på forskning fra England (Robson & Bailey, 2005, Robson & Bailey, 2009) og Holland (Meijers, 2007). I den sammenhæng har jeg særligt hæftet mig ved konklusionerne på Meijers' kvalitative studium af mentorordninger på erhvervsskoler i Holland. Blandt de temaer, som interviewpersonerne (lærere, ledelse og mento-

⁵ Elevcoach eller mentorordninger er siden 2007 blevet et udbredt fastholdelsestiltag på mange erhvervsskoler. Jeg omtaler her i afhandlingen denne gruppe af professionelle som elevcoaches, idet dette reflekterer den valgte betegnelse på den pågældende skole, som har udgjort konteksten for mit studium.

rer) lægger vægt på, finder Meijers meget forskellige beskrivelser af, hvad det kræver at opfylde funktionen som mentor: at være god til aktiv lytning, at have evnen til at motivere og stimulere, give følelsesmæssig støtte, give oplysninger om arbejde og karriere erfaring og hjælpe eleven til at foretage et bedre valg af studie og uddannelse samt forbedre elevernes adfærd. I sammenhæng hermed er der ikke på et organisatorisk plan formuleret en vision og strategi for mentorordningen. Meijers peger på, at det ofte er uklart for såvel lærere som mentorer, hvilke elever der er tænkt at udgøre målgruppen, og hvilke problemstillinger mentorerne kan/skal afgrænse sig til at arbejde med. Ofte kommer mentorerne først i kontakt med en elev, når lærere, skoleledelse eller eleven selv vurderer, at det er "sidste chance" i forhold til at forhindre frafald. Mentorerne beskriver i relation hertil en oplevelse af manglende engagement fra lærere og ledelse.

Inspireret af ovenstående perspektiver på feltet er jeg i mit bidrag således optaget af at se på, hvordan ønsket om fastholdelse af flere (svage) elever spiller sammen med forhold i uddannelsesinstitutionens konkrete organisering, deltagernes personlige stillingtagen, pædagogiske præferencer og identitetsforhandlinger. På hvilken måde væves disse dimensioner ind i hinanden, og hvordan får de betydning for de professionelles muligheder i forhold til at engagere eleven i et uddannelsesforløb? Hvordan forstår disse professionelle deres funktion, og hvordan agerer de i forhold til at sikre, at flere unge får en ungdomsuddannelse, heriblandt dem der har oddsene imod sig? Hvad kan de? Hvad vil de, og hvad skal de? Eller som det formuleres i mit styrende forskningsspørgsmål: *Hvilke professionelle deltagelsesformer udvikles og konsolideres i takt med implementeringen af en uddannelsespolitisk målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse?*

Spændingsfelter relateret til fastholdelse som analytisk nøglebegreb

Det empiriske materiale, der ligger til grund for denne afhandling, tegner et billede af pædagogiske og professionelle spændingsfelter forbundet med fastholdelse af elever, der vurderes at være i risiko for at falde fra. "Spændingsfelt" udgør igennem afhandlingen en central ramme for analysen, der bidrager til en forståelse af, hvad der bl.a. driver, motiverer, provokerer, frustrerer og glæder de professionelle, der er involveret i fastholdelse, og hvordan modsætningsfyldte aspekter relateret til bl.a. funktioner, aktiviteter, holdninger og grænser er med til at konstituere, hvordan fastholdelse praktiseres.

Teoretisk funderes det analytiske greb "spændingsfelt" i en situeret tænkning, der indrammer en forståelse af personer som tagende del i sociale praksisser, indenfor hvilke magtforhold og forhand-

linger af mening betinger og forandrer personens deltagelse (Lave & Wenger, 1991). Forhandlingsaspektet fungerede i den første del af forskningsprocessen som et guidende begreb for mine analyser, men jeg stod kontinuerligt i situationer, hvor 'forhandling' forekom mig at være for individuelt, rationelt og kalkulerende betonet, om end der i den situerede tilgang ligger en ambition om et opgør med netop (kognitivistiske) individ relaterede termer (Lave, 1999). Jeg eftersøgte derfor et begreb, der kunne hjælpe mig til nuancere den individuelle dimension og mere virksomt understrege den situerede tænkning om, at personen altid er indlejret i både en konkret kontekst med lokale værdier, institutionelle og arbejdsmæssige strukturer og sociale praksisser samt et mere overordnet fælles politisk, historisk og kulturelt meningssystem. Jeg ønskede at kunne tydeliggøre, at den enkelte person godt nok er den agerende part, men at modsætningsfyldte aspekter i personens deltagelse ikke alene knytter sig til vedkommende selv men må forstås som værende indlejret i institutionelle, politiske, kulturelle og historiske betingelser (Hodges, 1998). Eksempelvis kan den politiske målsætning om 95% gennemførelse og de deraf følgende beslutninger om ændrede uddannelsesmæssige praksisser betyde, at deltagere involveret heri oplever, at deres deltagelse er spændt ud imellem på den ene side et krav om at påtage sig nye funktioner for at få flere unge til at gennemføre uddannelsen og på den anden side pædagogiske meningssystemer og strukturelle begrænsninger, der vanskeliggør at etablere et fælles rum for pædagogisk videndeling og opkvalificering. Dette tema berøres i artiklen *"Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse"*.

Det blev tidligt i forskningsprocessen tydeligt for mig, at der er mange forskellige positioner og måder at tage stilling til kravet om øget fastholdelse og egen deltagelse heri. I sammenhæng hermed åbner begrebet spændingsfelt op for en anerkendelse af de forskellige ståsteder, som forskellige deltagere kan have i forhold til en fælles social praksis. Jeg har i afhandlingen således ønsket at tematisere:

"... the heterogeneous, multifocal character of situated practice in which people who constitute "a situation" together, know different things and speak with different interests and experience."(Linehan & McCarthy, 2000).

For nogle lærere betyder kravet om fastholdelse frustration, da de skal invitere en elevmålgruppe ind, der ikke fra første dag udviser en rettedhed imod faget, og som truer kvaliteten i håndværket og uddannelsesinstitutionens status. For andre lærere betyder mødet med samme målgruppe, at de finder stor mening og tilfredsstillelse i forhold til at give eleverne nogle uddannelsesrelaterede succes-

oplevelser, hvilket bl.a. tematiseres i artiklen *“Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet”*. Og for elevcoachene betyder fastholdelsesvisionen en ansættelse, hvor de inviteres til at bringe psykologiske og socialpædagogiske logikker ind i en uddannelsestænkning, men hører disse overhovedet hjemme her, eller truer de uddannelsesinstitutionens kerneydelse og status? Jeg vil i afhandlingen således søge at fremanalysere de forskellige positioner og interesser, som knytter sig til fastholdelse som en social praksis, og som ikke nødvendigvis udgør et samlende harmonisk aspekt af den sociale praksis, som de professionelle tager del i.

Endelig ligger der i min brug af spændingsfelt som overordnet ramme for analyserne et ønske om at koble et emotionelt perspektiv på deltagelse i sociale praksisser. Jeg finder heri en generel teoretisk relevans i forhold til, at konfliktfyldte aspekter og spændinger knyttet til en social praksis uundgåeligt vil implicere en emotionalitet hos de deltagere, der er part heri, eksempelvis glæde, afmagt, frustration, stolthed. Det forekommer i kraft heraf relevant at undersøge, hvordan kontekstuelle betingelser medierer den emotionelle dimension af personernes deltagelse i en social praksis samt, hvordan emotionelle ladninger også kan forandre den sociale praksis. Udover det teoretiske bidrag har det emotionelle perspektiv også en særlig empirisk relevans i forhold til genstandsfeltet for denne afhandling, fastholdelse som en social praksis, idet en vigtig dimension af fastholdelse, som tidligere nævnt, berører lærerens måde at være nærværende og engageret i forhold til eleverne. Som jeg viser i artiklen *“Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet”* kan eksempelvis udøvelsen af netop nærvær og engagement karakteriseres som en produktiv kraft i forhold til fastholdelse. Sameksisterende med det produktive aspekt er imidlertid også en slagside, en destruktivitet i forhold til en eventuel emotionel over-involvering og grænseløs deltagelse i elevernes liv og en begrænset politisk og ledelsesinitieret forholden sig til, hvad det betyder dagligt at samarbejde med en gruppe unge mennesker med problematiske livsforhold.

Opsummerende er det således mit håb, at jeg med begrebet “spændingsfelt” får åbnet op for en analyse af professionelle deltagelsesformer, som indrammer progression, dynamik, energi og drivkraft men som også udfolder disse kræfter side om side med de mere destruktive, konfliktfyldte og modsatrettede kræfter, der måtte præge feltet.

Konteksten for studiet bag denne afhandling

Afhandlingen er resultatet af et selvstændigt ph.d. projekt, der har været en del af et større forskningsprojekt med titlen: “Fastholdelse af elever i det danske erhvervsuddannelsessystem”. Forskningsprojektet er formuleret og udarbejdet af senior forskere fra Roskilde Universitet, Aarhus Universitet, AKF samt Aalborg Universitet. Forskningsprojektet er finansieret af det Strategiske Forskningsråd og påbegyndtes i 2009. De deltagende forskere har med projektet haft til formål at skabe viden om frafald ud fra en teoretisk og metodisk tilgang, der har blik for de institutionelle faktorer og den skolemæssige setting, som betydende for frafald blandt eleverne. Med dette blik har ønsket i gruppen været at byde ind med et perspektiv, der udgør et alternativ til en ellers meget individualistisk forståelse af frafald fokuseret på deficit og baggrundsvARIABLE hos den unge, der gør vedkommende særlig disponibel i forhold at droppe ud af en uddannelse.

Som tidligere nævnt er jeg inspireret af en forskningstilgang, der udforsker samspillet mellem institutionelle og individuelle facetter af frafald og fastholdelse på baggrund af kvalitative etnografiske metoder. Afhandlingen er derfor baseret på et feltstudium foretaget på fire forskellige afdelinger på en teknisk skole, hvis overordnede fastholdelsesinitiativer bl.a. er baseret på udvidede grundforløb for elever med personlige, sociale og/eller faglige problemer. I relation til denne type grundforløb er der organisatorisk taget beslutning om at gennemføre et forløb med alternative strukturelle (bl.a. mere tid til forløbet, få faste lærere) og processuelle aspekter (bl.a. mere praktisk undervisning, sociale aktiviteter), der adskiller sig fra de ordinære forløb. Lærere og elevcoaches udgør de centrale professionelle deltagere på disse udvidede grundforløb, hvorfor disse er inddraget som nøgledeltagere i de semistrukturerede interviews og deltagende observationer som jeg har gennemført i forbindelse med feltstudiet. Kombinationen af interview og deltagerobservationer har været en fordel i forhold til både at få et indblik i lærerne og elevcoaches refleksioner over deres funktion i forhold til fastholdelse og samtidig opleve den konkrete sociale og læringsmæssige kontekst, som udgør rammen for lærernes arbejdsmæssige hverdag (Flick, 1998). I relation hertil blev jeg eksempelvis undervejs i feltarbejdet opmærksom på interessante spejlinger af lærerfunktionen på de udvidede forløb ved at se på andre mulige positioneringer af lærerfunktionen repræsenteret af lærere tilknyttet de ordinære forløb og deres forhold til fastholdelse af elever. En analyse heraf præsenteres i afhandlingens første artikel *“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”*. Om end hovedvægten i afhandlingen er lagt på lærere tilknyttet de udvidede forløb, har jeg således fundet det værdifuldt at perspektivere disses måde at deltage og orientere sig i forhold til fastholdelse ved også at identificere mod-deltagelsesmåder.

Den empiriske proces har overordnet set været drevet af en eksplorativ tilgang, hvorved konteksten for min deltagelse kontinuerligt er blevet konstitueret, forhandlet, udvidet og afgrænset i forhold til, hvad der måtte kunne bidrage med perspektiver på de professionelles deltagelse i fastholdelse. Jeg har bevæget mig ind i sammenhænge, som er blevet gjort tilgængelige for mig på baggrund af deltagernes invitation, såsom personalemøder, samt fora der af deltagerne er blevet udpeget som relevante for deres arbejde med fastholdelse, eller som jeg selv har ønsket at koble mig på. Dette har eksempelvis betydet, at jeg i feltarbejdet også har bevæget mig ud i sammenhænge udenfor skolen. Jeg har foretaget observationer i pædagogiske efteruddannelseskurser og konferencsammenhænge målrettet ansatte og ledere indenfor erhvervsskoleområdet, hvor fastholdelse er blevet programsat. Jeg har identificeret disse kontekster som relevante observationssettings på baggrund af et ønske om at spejle de professionelle og pædagogiske diskurser, som tilbydes de professionelle indenfor erhvervsskolesystemet. Flere af de lærere, som jeg har interviewet og/eller fulgt i deres hverdag, har deltaget i samme kurser eller lignende fora, og jeg har fundet det vigtigt at få et indblik i de pædagogiske diskussioner og inspirationskilder, som de møder i sammenhænge udenfor institutionen, som udgør oplagte "rum" for dialog og refleksioner omkring lærerprofessionen. Min deltagelse i disse sammenhænge har genereret data om nogle af de dominerende pædagogiske initiativer og strategier, der præger erhvervsuddannelserne og mit indblik heri har fungeret som baggrundsforståelser, der igennem feltarbejdet har inspireret til fx et interviewtema om afgrænsning af funktion i forhold til elevernes sociale og personlige problemer, hvilket bla. berøres i artiklen om *"Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet"*.

Jeg har i mit feltstudium ikke selv foretaget interviews med elever, idet det har været de professionelle deltagere, som har været i forgrunden. Dog har det samtidig været vigtig for mig også at rette min opmærksomhed imod elevgruppen for at forstå, hvad det er for en målgruppe, som de professionelle arbejder med. I relation hertil har det ikke givet mening for mig at forstå læringsrum i relation til fastholdelse uden at have den anden part med, som skal deltage i læringsrummet. Jeg har således løbende holdt mig opdateret på at inddrage perspektiver fra elevgruppen på baggrund af den eksisterende litteratur samt de forskningsresultater, som mine kollegaer i forskningsgruppen "Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem" er fremkommet med. Herudover har jeg suppleret mine andenhånds iagttagelser af elevmålgruppen med egne interaktioner i form af samarbejde og uformelle samtaler i forbindelse med feltarbejdet. Jeg har prioriteret dette samvær i forbindelse med min tilstedeværelse på de udvidede grundforløb på baggrund af en

overbevisning om, at det konkrete møde med den pågældende elevgruppe giver et andet og mere komplekst billede af deres deltagelse, end hvad man igennem andres beretninger og overordnede forskningsresultater har adgang til. Læseren vil således løbende i afhandlingen kunne finde beskrivelser og refleksioner, der relaterer sig til den konkrete elevgruppe, som, uundgåeligt, er part i den fastholdelsespraksis lærerne har til opgave at løfte. En uddybende beskrivelse af den konkrete setting for feltstudiet samt de konkrete fremgangsmåder, der har præget den empiriske del af afhandlingen vil uddybes i kapitel 5 “At (be)gribe det empiriske felt - metodologiske refleksioner”.

Afhandlingens problemfelt og forskningsspørgsmål

Afhandlingens empiriske problemfelt er som nævnt relateret til det, jeg kalder “spændingsfelter mellem tilgængelige deltagelsesformer i relation til fastholdelse som en social praksis”. Ved at betone “deltagelse i forhold til en social praksis” er analyserne i denne afhandling baseret på en forståelse af menneskelige handlinger, tanker og følelser som vævet sammen med en sociokulturel, politisk og historisk sammenhæng. På baggrund heraf må en forståelse af måden hvorpå, det enkelte menneske forvalter sin deltagelse i hverdagslivet, inkludere både de personlige og de praksisrettede forudsætninger, der danner grundlag for deltagelsen. I denne sammenhæng forudsætter en forståelse af de professionelle aktørers deltagelse således et blik for bl.a. den uddannelsespolitiske sammenhæng, diskurser omkring fastholdelse og pædagogiske værdier, erhvervsskolens målsætninger og strategier i forhold til fastholdelse samt værdier og normer i lærergruppen. De professionelle aktører, der dagligt arbejder med fastholdelse, er situeret i et komplekst felt af politiske, økonomiske, historiske og kulturelle betingelser, og de deltager i praksisfællesskaber sammensat af en række forskellige aktører, aktiviteter og anskuelser. Tilsammen udgør dette et komplekst felt, som fordrer, (u)muliggør, betinger og åbner for forskellige måder at deltage på.

Jeg har nedenfor skitseret feltet i en figur, i hvilken jeg fremhæver forskellige lag, der repræsenterer såvel kontekstniveauer samt deltagere i feltet. Figuren er ikke tænkt som et eksakt “landskabskort” over feltet, dette ville være at negligere feltets kompleksitet. Men med figuren ønsker jeg at illustrere de interagerende overordnede dimensioner af feltet, som jeg i denne afhandling forsøger at beskrive som samagerende og som influerende på spændingsfelternes destruktive eller progressive potentiale.



Figur 1. Illustration af afhandlingens problemfelt

Ved at bruge det udvidede grundforløb og elevcoachordningen som kontekst i forhold til at indramme mødet mellem de professionelle og elevmålgruppen, vil jeg med denne afhandling se nærmere på, hvilken funktion de professionelle aktører “opfordres” til at deltage i og “opfordrer” sig selv og hinanden til at deltage i med henblik på at fastholde flere elever. Deltagerne tilknyttet de udvidede grundforløb er imidlertid ikke isolerede aktører men indgår bl.a. i et kollegialt fællesskab og en (håndværks)faglig tradition, der er med til at rammesætte, hvad en erhvervsskole skal og for hvem, den skal være der.

På baggrund af ovenstående introducerende afsnit, er denne afhandling derfor bygget op omkring følgende forskningsspørgsmål

Hvilke professionelle deltagelsesformer udvikles og konsolideres blandt lærere og elevcoaches på en teknisk skole i takt med implementeringen af en uddannelsespolitisk målsætning om, at 95 % af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse?

Som tidligere nævnt er afhandlingens teoretiske begrebsapparat overordnet set baseret på et situeret perspektiv på forandringer i og forhandlinger af professionelle deltagelsesformer relateret til fastholdelse som en social praksis. Med det situerede perspektiv er jeg inspireret af en række danske forskere indenfor det pædagogisk-psykologiske felt, der har undersøgt forskellige erhvervsuddannelsespraksisser (Nielsen, 1998; Szulewicz, 2010; Tanggaard, 2004) med fokus på elevers deltagelse og meningsskabelse i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Jeg vil med mit fokus forsøge at udfolde den situerede tænkning i forhold til de professionelle nøgleaktører, der har til funktion at facilitere et læringsrum, der netop inviterer eleverne ind i en deltagerbane præget af tilhørsforhold, engagement, mening og motivation.

Det er i afhandlingen ikke deltagernes individuelle oplevelsesdimension, som jeg har ønsket at fokussætte, men derimod forskelle og ligheder i deltagelsesformer og betydningen af den kontekst, deltagerne bevæger sig i. Argumentet herfor er baseret på min forståelse af menneskets forhold til sin væren-i-verden, som værende indlejret i interpersonelle og sociokulturelle forhold. I forlængelse heraf ligger det interessante for mig at se i at sammenstille flere individuelle oplevelser af det fælles sociale fænomen, i dette tilfælde deltagelse i fastholdelsespraksisser, hvilket læringsmiljø de som professionelle tilstræber at generere samt karakteren af relationen til eleverne i læringssituationen. Ved at sammenstille disse overordnede temaer fra så mange vinkler som muligt, er det min hensigt at opnå et sammensat billede, der kan fortælle mig mere om fænomenet, end hvad enkelte dybdegående individuelle perspektiver måtte formå (Willig, 2001).

Afhandlingens struktur

Nærværende afhandling er artikelbaseret og bygget op omkring fire artikler, der har til hensigt at formidle empiriske analyser, der hver for sig og tilsammen bidrager til en forståelse af de tilgængelige positioner og deltagelsesformer, som udvikles og konsolideres i relation til fastholdelse som en social praksis. Inden præsentationen af artiklerne vil jeg imidlertid først uddybe på afhandlingens empiriske og forskningsmæssige felt samt rammesætte afhandlingens teoretiske og metodologiske afsæt, der har haft betydning for artiklernes indhold og sammensætning.

De to næstfølgende kapitler fungerer således som en fortsættelse af dette introducerende kapitel. Kapitel 2 indrammer det empiriske felt omkring erhvervsuddannelsessystemet, der udgør afhandlingens baggrund og i kapitel 3 skitseres eksisterende forskningsmæssige perspektiver relateret til frafald og fastholdelse.

I kapitel 4 udfoldes det teoretiske begrebsapparat og den overordnede teoretiske rammesætning, der er blevet etableret, anvendt og afgrænset med henblik på at begribe de professionelles deltagelse i fastholdelse som en social praksis.

Kapitel 5 er centreret om de metodologiske overvejelser, der knytter sig til det feltstudium, som er grundlag for afhandlingen. Læseren kan konstatere, at metodeafsnittet fylder relativt meget, fordi jeg heri også tager teoretiske diskussioner om bl.a. måden hvorpå, det fysiske og det analytiske felt etableres, og hvordan min tænkning herom hentes fra min forståelse og brug af situeret praksis teori. Vægtningen af de metodologiske overvejelser er også et valg truffet i forhold til, at denne afhandling for mig ikke blot er en afhandling om fastholdelsespraksisser og de professionelle deltageres brydninger hermed men også en afhandling, om hvordan man overhovedet kan studere et felt, dets praksisser og deltagerne heri.

Efter at have rammesat feltet samt det teoretiske og metodologiske grundlag som afhandlingen tager sit afsæt i, følger de fire artikler.

Den første artikel *“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet – “Det her handler jo om det sociale og hvad ved jeg om det?”* er et bidrag til en forskningsantologi om frafald indenfor de danske erhvervsuddannelser. I artiklen belyses aspekter af kontaktlærerfunktionen og den udfordring, der for nogle erhvervsskolelærere kan ligge i at skulle integrere en fagfaglig håndværksbaseret identitet med en omsorgsorienteret socialpædagogisk identitet. Jeg tegner konturerne af et erhvervsuddannelsessystem, hvor lærerne er udfordrede på at træde ind i et socialpædagogisk deltagesfelt og balancere dette i forhold til et ønske om (og en tradition for) at arbejde med at kvalificere eleverne og lære dem et fag. I teksten diskuteres specifikke udfordringer, der for erhvervsskolelæreren er forbundet med at lære at bemægtige sig et klasserum og håndtere sociale eksklusionsdynamikker eleverne imellem, og hvordan der i forhold til en sådan position er knyttet en række tvivlsspørgsmål og en afmagt. Artiklen er peer-reviewet og udgivet som kapitel i antologien *“Frafald i erhvervsuddannelserne”*, p. 99 – 116, Roskilde Universitets Forlag.

I den anden artikel *“Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse - “Arh nu løber de og spiller kroket, det var da bedre de sad og fik noget biologi”(?)* sætter jeg fokus på konstitueringen af det udvidede grundforløb som alternativ socialfaglig organisering af læringsrummet indenfor erhvervsuddannelsesregi. Jeg fremanalyserer, hvordan fastholdelse er en social praksis, der udspiller sig som et interdependent forhold mellem de professionelle konkrete deltagelse og de betingelser, som præger den institutionelle sammenhæng. Det vises, hvordan lærere tilknyttet udvidede grundforløb aktivt tager stilling og former deres deltagelse i relation til en politisk målsætning om, at flere unge med personlige, sociale og/eller faglige problemer skal støttes igennem en ungdomsuddannelse. I forhold til positionen som lærer på sådanne forløb ligger der ikke en præ-defineret deltagerbane klar, hvilket hovedparten af lærerne oplever som positivt og tilfredsstillende, idet de tilstræber en sameksistens mellem en fagorienteret funktion og en støttende social pædagogisk funktion. De oplever de har frihed til selv at forme deres funktion samt rammen og indholdet for den socialfaglige organisering af læringsrummet og herved konsolidere, hvad der for dem måtte være en pædagogisk “desired trajectory”. Imidlertid kan ikke alle visioner og pædagogiske præferencer realiseres. Den konkrete organisatoriske sammenhæng og betingelser heri medierer de pædagogiske praksisser og besværliggør eksempelvis kollegial sparring, tværfaglige aktiviteter, fast lærerdækning og udvikling af undervisningsmateriale målrettet de elever, der befolker det specifikke læringsrum. Aspekter der tilsammen kan undergrave lærernes mulighed for at hjælpe eleverne til at opleve et uddannelses relateret engagement. Artiklen er peer-reviewet og antaget til publikation i Nordiske Udkast med forventet udgivelse januar/februar 2013.

Tredje artikel har titlen *“Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet”*. I artiklen sættes der specifikt fokus på det emotionelle aspekt af fastholdelse på baggrund af et ønske om at fremanalysere nogle af de fremtrædelsesformer, som nærvær, engagement og anerkendelse kan antage. Der argumenteres for, at emotioner kan udgøre en produktiv ressource i arbejdet med at fastholde eleverne, hvorfor der for lærerne ligger et mulighedsrum i invitere eleverne ind i en deltagerbane, der præges af stolthed og mestring. Samtidig med at emotioner udgør et centralt aspekt af måden, hvorpå der kan faciliteres et nærværende og tillidsfuldt læringsrum, kan der imidlertid også knyttes en række mod-situationer, hvor lærerne oplever at skulle kunne håndtere at være spændt ud imellem omsorgsorienterede handlinger og positionen som den, der afgør, hvorvidt elevens deltagelse er tilstrækkelig uddannelsesrettet. I relation hertil diskuteres det, hvorledes der i samværet og lærernes orientering imod nærvær og tillid kan være en risiko for en over-emotionalisering og en intimise-

ring af læringsrummet, som fra eleverne perspektiv kan blive omklamrende, og som i forhold til lærerne kan betyde en over-involvering. Artiklen antog først formen som et conference paper præsenteret på “The 7th International Conference on Researching Work and Learning” i Shanghai december 2011. Paperet blev udvalgt som bedste student paper i forbindelse med konferencen og blev efterfølgende optaget til publikation i *Journal of Workplace Learning*, Vol 24 (7/8), p. 461 - 472. Jeg valgte herefter at videreudvikle paperet og udarbejde en dansk version til et temanummer i *Psyke & Logos* vedr. emotioner. Det er denne udgave, som er inkluderet i nærværende afhandling, men publikationen fra *Journal of Workplace Learning* er vedlagt som bilag. I den danske version har jeg blandt andet tydeliggjort min inspiration fra situeret teori samt de modsætningsfyldte aspekter relateret til emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb. Artiklen er peer-reviewet og i juni 2012 publiceret i *Psyke & Logos*, Nr. 1., Årgang 33, p. 135 – 160.

Fjerde artikel “*Leaning in to Muddy Interviews*” har overordnet set to spor. For det første et metodisk spor omhandlende det potentiale, der kan ligge i at udforske de dele af ens empiriske materiale, som involverer et mudret problematisk relationelt samspil forsker og deltager(e) imellem. Som andet spor figurerer et empirisk genereret tema omkring positionen som elevcoach og dennes deltagelse i fastholdelsespraksisserne indenfor erhvervsskolesystemet. I artiklen udforskes det, hvordan elevcoachene oplever at etablere egen funktion og samarbejdsflader i erhvervsuddannelsessystemet, og der gives et indblik i elevcoachenes oplevelse af ikke at høre til, eller måske snarere af ikke blive budt ind, samt et savn af fæller, der tænker ind i en socialpædagogisk og psykologisk reference-ramme. Artiklen er udarbejdet på baggrund af et conferencebidrag og en efterfølgende invitation til at bidrage til et særnummer af *Qualitative Inquiry* med fokus på kvalitative metoder indenfor psykologi. Jeg har skrevet artiklen i samarbejde med min vejleder Lene Tanggaard, og den er blevet peer-reviewet og accepteret til publikation i *Qualitative Inquiry* med forventet udgivelse forår 2013. Jeg har arbejdet videre på artiklen i en dansk udgave, som udkommer i en antologi om konflikter i kvalitative metoder, der udgives på Hans Reitzels Forlag. Jeg har dog her i afhandlingen inkluderet den engelske version.

Afhandlingens struktur og indhold er søgt skitseret i nedenstående overblikstabel, der kort opridser kapitlernes indhold.

Afhandlingens struktur	Indhold
Kapitel 1: Introduktion	Kapitlet skitserer genstandsfeltet for afhandlingen og rammesætter det styrende forskningsspørgsmål.

Kapitel 2: Kontekstualisering af det empiriske felt	I afhandlingens andet kapitel uddybes perspektiver på det empiriske felt, herunder den politiske 95% målsætning.
Kapitel 3: Frafald som forskningsfelt	Kapitel tre guider læseren igennem centrale forskningsperspektiver, der præger litteraturen om frafald og fastholdelse.
Kapitel 4: Teoretisk rammesætning	I kapitlet kvalificeres analysernes overordnede teoretiske baggrundsramme hentet fra et situeret praksis perspektiv. Herunder kvalificeres begrebet spændingsfelt på baggrund af de fem begreber, som udgør afhandlingens teoretiske forståelsesramme: Institutionelle arrangementer, deltagelse – ikke-deltagelse, identitet-praksisfællesskab. Kapitlet afsluttes med en argumentation for relevansen af at tilføje den situerede praksis teori en emotionel dimension.
Kapitel 5: Metodologiske overvejelser	Kapitlet indeholder en beskrivelse af og argumentation for den metodiske tilgang, der er anvendt, og som udgør grundlaget for den empiriske del. Settingen for feltarbejdet og konkrete fremgangsmåder uddybes og ledsages af refleksioner over forskerens manøvrer i feltet.
Kapitel 6*: Artikel 1. Udfordringer til faglærerens professionelle identitet – “Det her handler jo om det sociale og hvad ved jeg om det”?	Empirisk artikel der udforsker en kontaktlærers håndtering af grænsefladerne mellem uddannelse og socialpædagogik med afsæt i en case om et grundforløbshold, hvor flere elever er droppet ud pga. ekskluderende dynamikker eleverne imellem. Der præsenteres en analyse af de identitetsmæssige markører, som fagfaglige erhvervsskolelærere definerer sig selv ud fra med en betoning af fagfaglige, tekniske og brancherelaterede identifikationsdimensioner. I relation hertil diskuteres det, hvordan elevmålgruppen udfordrer læreren i forhold til at finde sig til rette i positionen som erhvervsskolelærer, og hvordan man kan forstå lærerens unddragelse af ansvar i forhold til etableringen af fællesskab blandt eleverne. Der argumenteres for nødvendigheden af, at læreren bemægtiger sig hele læringsrummet – også den del der ikke vedrører faget, tekniske dimensioner etc., idet der i arbejdet med fællesskabsbårne oplevelser eleverne imellem er grundlag for fastholdelse af flere elever.
Kapitel 7*: Artikel 2. “Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse - “Arh, nu løber de og spiller kroket, det var da bedre de sad og fik noget biologi”?	Empirisk artikel der sætter fokus på de udvidede grundforløb som en måde at re-forme læringsrummet i en erhvervsskolesammenhæng. Artiklen åbner op for en forståelse af, hvordan re-form af et læringsrum udfolder sig i spændingsfeltet mellem institutionelle (muligheds)betingelser og personlige ønskede deltagelsesformer. Den konkrete organisatoriske sammenhæng og betingelser heri medierer de pædagogiske praksisser, som deltagerne aktivt bekender sig til og vurderer som produktive i forhold til fastholdelse, herunder personlige lærer-elev relationer, fællesskabende relationer eleverne imellem, tværfaglige og tværfunktionelle samarbejds- og læringsfla-

	der. Imidlertid kan ikke alle pædagogiske præferencer realiseres. Den konkrete organisatoriske sammenhæng og betingelser heri medierer de pædagogiske praksisser og besværliggør eksempelvis kollegial sparring, tværfaglige aktiviteter, fast lærerdækning og udvikling af undervisningsmateriale målrettet de elever, der befolker det specifikke læringsrum. Aspekter der tilsammen kan undergrave lærernes mulighed for at hjælpe eleverne til at opleve et uddannelsesrelateret engagement.
Kapitel 8*: Artikel 3. Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet	Empirisk artikel der fokussætter fastholdelse som en praksis, indenfor hvilken emotionelle handlinger kan betegnes som produktive kræfter, der medierer en fastholdende relation lærer og elev imellem. Det demonstreres at emotionelle handlinger kan udgøre grundlaget for en konsolidering af en mestrings identitet hos såvel elever som lærere. Samtidig peges der på, at der til de emotionelle handlinger også kan være knytte destruktive kræfter. Nærhed og intimitet i relationen kan vanskeliggøre grænsesætning og kan for lærerne resultere i en over-involvering, hvor de mister fokus for det uddannelsesmæssige indhold. For eleverne kan det medføre at de fastholdes i en deltagerbane præget af afhængighed og fastholdes i en forståelse af eget liv som værende problemfyldt.
Kapitel 9*: Artikel 4. Leaning in to Muddy Interviews	Empirisk artikel der udforsker fastholdelse og etablering af samarbejde herom som det opleves fra en elevcoach. Det fremanalyseres hvordan en ny deltager i en uddannelsesmæssig praksis etablerer egen funktion og forsøger at manøvrere imellem egne ønsker og forhåbninger i forhold til jobbet, elevmålgruppen og dennes ofte ikke-coachende behov samt lærernes skepsis overfor tilkomsten af fremmed-faglige kollegaer. Sideløbende med elevcoachens fortælling om vanskeligheder forbundet med manøvrer af egen funktion, oplever jeg, at mine forskningsmanøvrer mudres til med manøvrer fra psykologisk praksis og en usikkerhed over egen bevægelse fra praktiker til novice-forsker. Artiklen udgør således også et bidrag til en metodologisk diskussion af subjektivitet og vidensgenerering indenfor det kvalitative forskningsparadigme.
Kapitel 10: Konklusioner og implikationer	I dette kapitel konkluderes opsamlende på de fire artikelbidrag. Der præsenteres teoretiske og praktiske implikationer knyttet til studiet, og der peges på relevante fremtidige forskningsområder.

Tabel 1. Overblik over afhandlingens struktur og indhold

*Det faktum at denne afhandling er artikelbaseret medfører uundgåeligt gentagende aspekter, da artiklerne griber ind i hinanden og berører temaer, der relaterer sig til hinanden. Der vil i artiklerne også kunne genkendes indhold fra afhandlingens tre første kapitler, hvor artiklernes teoretiske og metodologiske grundlag præsenteres.

Kapitel 2. Kontekstualisering af det empiriske felt

Jeg vil i dette kapitel placere afhandlingens problemstilling i en mere konkret samfundsmæssig og uddannelsesmæssig sammenhæng. Herunder vil jeg uddybe på den politiske målsætning, der ligger til grund for, at fastholdelse af elever i det danske erhvervsuddannelsessystem har været programsat siden 1990'erne. I og for sig er "politisk målsætning" i entalsbetegnelse ikke et dækkende ordvalg. Jeg vil kort skitsere, hvordan der er tale om flere sameksisterende målsætninger, der af bl.a. Koudahl (2011) vurderes at være gensidigt modstridende, og som stiller erhvervsuddannelserne overfor både at skulle have en erhvervskvalificerende og en inkluderende funktion (Larsen, 2012).

Herudover vil jeg beskrive nogle af de fastholdelsesinitiativer, der igennem de seneste år har bredt sig på erhvervsuddannelserne, og som relaterer sig til henholdsvis lærer og elevcoach funktionen.

Ønskes: En erhvervsuddannelse til alle og en erhvervsuddannelse i verdens klasse

Som indledningsvist nævnt har der i Danmark igennem den seneste årrække været et politisk fokus på frafald indenfor ungdomsuddannelserne. Ungdomsuddannelserne indbefatter de uddannelser, der kan påbegyndes efter folkeskolen, herunder erhvervsuddannelserne som overordnet er fordelt på handelsskoler, tekniske skoler og social og sundhedsskoler⁶. Der har de sidste 10-15 år fra politisk side været et særligt fokus, på hvordan erhvervsuddannelserne kan bidrage til, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Senest er dette understreget i 2006, da den daværende borgerlige regering indgik Globaliseringsaftalen bl.a. indeholdende en målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015.

Aftalen havde bred politisk opbakning, og fokus på at øge gennemførelsen var som sådan ikke et nyt tema. Allerede i 1990'erne tog en målsætning om, at flere unge skulle gennemføre en uddannelse, form. Programmet "Uddannelse til Alle" skulle reducere den såkaldte "restgruppe" ud fra betragtninger om de sociale ulighedsskabende konsekvenser, der kan knyttes til mangel på uddannelse (Jensen & Larsen, 2011). Igennem årene har især erhvervsuddannelserne stået overfor et krav om, at tilrette deres uddannelsesforløb med henblik på at kunne rumme og håndtere en stadig mere fag-

⁶ Der kan indenfor erhvervsuddannelsesområdet vælges imellem ca. 100 uddannelser, der er grupperet under 12 forskellige indgange; bil, fly og andre transportmidler, bygge og anlæg; bygnings og brugerservice; dyr, planter og natur; krop og stil; mad til mennesker; medieproduktion; produktion og udvikling; strøm, styring og it; transport og logistik; merkantil; sundhed, omsorg og pædagogik.

ligt og socialt differentieret elevgruppe, herunder elever med sociale og psykiske vanskeligheder (Jørgensen, 2012; Katznelson, 2007; Larsen, 2012). I formuleringen af 95% målsætningen i Globaliseringsaftalen fra 2006 er der fortsat et politisk budskab om at undgå for store sociale skel i samfundet, og uddannelse bliver gjort til en af nøgleløsningerne på vidtstrakte sociale problemer såsom kriminalitet, misbrug, fattigdom, social udstødning, dårlig integration af etniske minoriteter og ghetto-dannelser (Jørgensen, 2011). Med indførelsen af den såkaldte "ungepakke 2" i 2009 gøres uddannelses- eller beskæftigelsesaktiviteter lovpligtige for alle unge mellem 15-17 år. Der indføres økonomiske sanktioner overfor de unges familier (unge under 18 år), og kommunerne pålægges at være særligt opmærksomme på unge indtil deres 25. år.

"Unge, som ikke kommer i gang efter folkeskolen, får sværere ved at klare sig senere i livet. Vi sikrer nu, at alle unge følges tæt og bliver hjulpet i gang med enten uddannelse, beskæftigelse eller andre udviklende aktiviteter. Den manglende indsats over for de helt passive unge 15-17-årige er en rugekasse for fremtidens kontanthjælpsmodtagere og kriminelle, herunder bandemedlemmer mv. Det vigtige er, at ingen lades i stikken og får lov at gro fast på sofaen." (Udtalelse af Bertel Haarder (Undervisningsminister 2005-2010) i forbindelse med indførelse af ungepakke 2, Oktober 2009)⁷

Bertil Haarders udtalelse og beskrivelse af de unges fremtidsbevægelser centeret omkring sofaen eller krimelle aktiviteter er udtryk for ét af perspektiverne på, hvorfor frafald og uddannelsesmæssig passivitet er problematisk for den enkelte unge. For mig at se, ligger der en vis provokation i Haarders karakteristik af fremtidsscenariet som uuddannet. Mange mennesker har igennem tiden formået at skabe sig et godt og stabilt liv på baggrund af ufaglært arbejde. Jeg anerkender dog, at denne livsbane er blevet mindre farbar de seneste år, da bl.a. flytninger af produktionsvirksomheder til udlandet har sat ufaglærte jobs i Danmark under pres, og efterspørgslen efter ufaglært arbejde forventes at falde yderligere i de næstkommende år. På baggrund af dette scenarie betoner flere forskere og politikere, at unge uden uddannelse i dag har en større risiko for at blive marginaliserede fra fremtidens arbejdsmarked.

Danske virksomheder efterspørger faglært arbejdskraft, og en kompetent og veluddannet dansk befolkning anskues som afgørende for det danske samfunds fremtidige konkurrenceevne på det globale marked (Jørgensen, 2011). Netop i relation til sidstnævnte forhold knytter der sig til 95% mål-

⁷<http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Vejl/2009/Okt/091007-Unge-skal-vaere-i-job-uddannelse-eller-anden-udviklende-aktivitet>

sætningen også et politisk fokus på fastholdelse som betydningsfuldt i forhold til samfundets vækst og konkurrenceevne, idet målet er, at arbejdsstyrkens kompetencer skal øges, og flere skal have en kompetencegivende uddannelse (UVM, 2007), som det også udtrykkes i afhandlingens indledende citat. Uddannelse gøres således til en af nøglerne for Danmarks fremtidige konkurrencedygtighed. Et relevant spørgsmål i forlængelse heraf er imidlertid hvilke pædagogiske metoder og deltagelsesformer, der kan og skal bidrage til at bevæge de sidste 10-15% af en ungdomsårgang i retning af at blive inkluderet, kvalificere sig og herved bidrage til den danske stat, fremfor at den unge gror fast på sofaen og bliver en omkostning for samfundet?

Fastholdelsesinitiativer

På nuværende tidspunkt påbegynder næsten alle unge en ungdomsuddannelse, men situationen er stadig, at mange ikke gennemfører den erhvervsuddannelse, som de påbegynder. Statistikkerne på området er behæftet med noget usikkerhed, men hvis man ser på undervisningsministeriets egne beregninger, har fuldførelsesprocenten på erhvervsuddannelsernes grundforløb hen over de sidste 5 år ligget på mellem 71% og 75%⁸ (modelberegnet). Det er således et forholdsvis stabilt billede, at det er omkring 25-30 % af de unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse, som falder fra. Ifølge Glaesser (2006) er frafald på erhvervsuddannelserne særligt problematisk, da de unge der forlader en erhvervsskole risikerer at forlade uddannelsessystemet helt. For at erhvervsskolerne forbedrer deres gennemførelsesprocent er de fra politisk hold i 2007 blevet pålagt hvert år at indrapportere en handlingsplan for øget gennemførelse. I denne plan skal den enkelte skole redegøre for strategier for fastholdelse, konkrete initiativer der igangsættes og forventet gennemførelsesprocent relateret til initiativerne (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, §7).

Et af de mest udbredte initiativer, på tværs af uddannelsesinstitutionerne, er etablering af udvidede grundforløb for studerende, der har brug for ekstra tid, mere praksisrettede opgaver og evt. støtte fra elevcoaches/mentorer i forbindelse med deres uddannelsesforløb (Tanggaard et. al., in press).

Etableringen af disse forløb må ses i sammenhæng med, at danske erhvervsskoler siden januar 2008 har skullet udbyde forskellige grundforløbspakker med den målsætning at imødekomme og inkludere elevernes forskelligartede behov og ressourcer både fagligt og socialt. Reglerne om grundforløbspakker fremgår af bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, hvor der i § 57 bl.a. står at.

⁸ De angivne procentsatser er hentet i januar 2013 fra undervisningsministeriets statistikbank: <http://statweb.unic.dk/Databanken/uvmDataWeb/ShowReport.aspx?report=EAK-tilgang-erhudd>

“Skolen skal tilrettelægge undervisningen i grundforløbene både som individuelt tilrettede forløb og som særligt strukturerede forløb (grundforløbspakker), således at det samlede tilbud er egnet til at imødekomme alle elevers behov og forudsætninger”. (§57, stk. 3 i BEK nr. 1518 af 13.12.2007)

Ovenstående lovtekst kan ses som et resultat af Globaliseringsaftalen fra 2006, der indeholder et aftaleskrift med fokus på, at erhvervsskolerne skal være i stand til at håndtere en mangfoldighed blandt deres elever. Der fremhæves eksempelvis at:

“De erhvervsrettede ungdomsuddannelser skal gøres mere attraktive for unge med forskellige forudsætninger. Det gælder bl.a., at eleverne skal møde praksis tidligt i uddannelsen – dvs. at der i grundforløbet skal udbydes særlige forløb for elever med svage forudsætninger, som har brug for mere stabile sociale rammer (...).” (Globaliseringsaftalen, 2006 p. 38).

Grundforløbspakkerne er typisk tredelte med et ordinært forløb, et turbo/karriere forløb og et udvidet forløb. Størner & Sørensen (2011) peger på, at den gældende lovtekst er forholdsvis bred, og at den enkelte skole således i høj grad selv kan afgøre rammerne for arbejdet med grundforløbspakkerne, men at en konsekvens heraf er, at der på mange skoler er en usikkerhed forbundet med, hvad intentionen med pakkerne er, og hvordan disse implementeres på en måde, der er mest hensigtsmæssig. I relation hertil nævner Sørensen og Størner, at der på nogle skoler har været etableret forløb: *“... som næppe lever op til bekendtgørelsens krav om, at eleven ”fra grundforløbets begyndelse møder relevant faglighed i praksisnære sammenhænge”. ” (Sørensen & Størner, 2011, p.4),* men at der samtidig også forefindes skoler, hvor der på alle tre forløb er lagt vægt på den faglige dimension evt. med en vægtning af praksisnære aktiviteter og ekstra støtte i de boglige fag til de elever, der måtte have faglige udfordringer samt en opprioritering af stabil klassetilknytning og afgrænsning af såvel elev- som lærergruppe. Set i lyset af pakkernes forholdsvis korte levetid, er der således ikke nogle entydige konklusioner, på hvilken betydning disse har for skolernes praksis. Larsen (2012) benævner imidlertid grundforløbspakkerne som “strukturelle lappeløsninger” og problematiserer, at disse bidrager til en uddannelsesmæssig selektion og potentiel kompetencemæssig skævvridning, idet nogle hold *“...primært forfølger faglige mål og andre sociale mål.” (Larsen, 2012, p. 35).* For mig at se er spørgsmålet dog, om den sociale dimension nødvendigvis fortrænger muligheden for at understøtte en faglig progression hos eleven, eller om aspekter som bl.a. den forlængede tidsdimension, den faste tilknytning til et hold og et lærerteam samt den praksisnære undervisning kan være

med til at sikre en balance imellem dimensionerne. Hvordan lærerne forholder sig til og oplever dette potentielle modsætnings- eller samspilsforhold, er som angivet en central problemstilling for denne afhandling, som vil undersøges igennem en praksisnær udforskning af læringsrummet på de udvidede grundforløb.

Udover at der i Globaliseringsaftalen peges på, at der skal kunne tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, og at der skal udbydes særlige forløb for elever med svage forudsætninger, peges der også på nødvendigheden af, at erhvervsskolerne opprioriterer fastholdelsesindsatser, der letter elevernes mulighed for voksenkontakt:

“Et centralt element for at mindske frafaldet vil være øget voksenstøtte i form af mentor- og kontaktlærertilbud.” (Globaliseringsaftalen, 2006, p. 38).

Også denne henstilling følges op med en lovtekst, der betoner kontaktlærere og mentorer som centrale voksne professionelle, der skal yde støtte og vejledning til eleverne., idet der politisk er vedtaget at:.

“Skolen skal stille kontaktlærere og mentorer til rådighed for de elever, der har behov for støtte og vejledning fra sådanne kontaktpersoner for at kunne gennemføre et påbegyndt uddannelsesforløb. Skolen fastsætter rammer for kontaktlærernes og mentorernes virksomhed.” (§53 i BEK nr. 1514 af 15/12/2010).

Der er således igennem de seneste 5 år blevet ansat en række mentorer eller elevcoaches, der skal byde ind med mere støtte og guidning af unge i forhold til andre aspekter end den faglige dimension af uddannelse og derved deltage i at udvikle og organisere en ny type støtteforanstaltning i uddannelsessammenhængen. I en evalueringsrapport foretaget af EVA i 2009 omhandlende handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne viser en analyse af skolernes handlingsplaner, at mange skoler italesætter elevcoaches og kontaktlærere som ressourcepersoner, som alle elever skal have adgang til med henblik på at kunne få støtte til personlige og sociale vanskeligheder. Overordnet set betones det, at skolerne retter denne fastholdelsesindsats imod at: *“...etablere eller styrke adgangen til ressourcepersoner på skolen, som kan støtte denne gruppe elever [elever med personlige og sociale vanskeligheder, red.]”.* (EVA, 2009).

Imidlertid forekommer der at være behov for en udforskning af, hvad det betyder, når støttende funktioner som elevcoaches og kontaktlærere sættes i verden i en erhvervsuddannelsesmæssig

sammenhæng. Hvordan orienterer elevcoaches og lærere sig i forhold til at praktisere en støttende funktion, og hvilken betydning får støtten for dem, den er tiltænkt – de elever der vurderes at være frafaldstruede? Larsen (2012) peger på, at indsatser som mentorordninger kan føre en klientgørende funktion og diskurs med ind i uddannelsessystemet og stille de professionelle deltagere overfor at være med til at forstærke elevens oplevelse af at være et menneske, der har brug for særlig foranstaltninger for at kunne klare sig igennem livet. I sammenhæng hermed kan kontaktlærerfunktionen implicere, at det for lærerne bliver uklart ud fra hvilken funktion, de skal orientere sig i deres relation til eleverne, når der bringes omsorgsfulde handlelogikker i spil samtidig med, at de skal være garant og kontrollant for den erhvervsfaglige kvalificering. En dobbeltfunktion der i praksis kan komme til udtryk ved at: “... lærerne ringer til eleverne om morgenen, serverer morgenmad for dem osv. samtidig med f.eks. at skulle bedømme deres faglige præstationer – eller mangel på samme.” (Larsen, 2012, p. 37). I relation hertil udforsker jeg i denne afhandling, hvordan etableringen og italesættelsen af støttende ressourcepersoner konkret implementeres og opleves af de udøvende parter, lærerne og elevcoaches. Hvordan kan disse hjælpe- og støttefunktioner implementeres på en måde, der ikke får karakter af at være klientgørende, og kan elevcoach funktionen udgøre en støtte for kontaktlæreren i dennes evt. dobbeltfunktion?

I en uddannelsessammenhæng der er baseret på et vekseluddannelsesprincip⁹, er der politisk også fokus fastholdelsesindsatser rettet imod den aktuelle problemstilling vedrørende mangel på praktikpladser, og flere skoler har i den forbindelse ansat praktikpladskonsulenter, der skal hjælpe de unge med at indgå en uddannelseskontakt med en virksomhed. Velvidende at praktikdelen, herunder den aktuelle mangel på praktikpladser, har stor betydning for unges fortsatte deltagelse i erhvervsuddannelsessystemet, afgrænser jeg mig dog fra at inddrage denne del. I tråd med den forskningsgruppe, som jeg er en del af, har jeg taget beslutning om at fokusere på den skolemæssige sammenhæng, der går forud for overgangen til praktikken. Skoledelen har indenfor dansk erhvervsuddannelsesforskning været et underbelyst felt, idet mange forskere primært har været optaget af det videre overgangsforløb og elevernes deltagelse i praktik sammenhængen (Aarkrog, 2002; Nielsen, 1998; Tanggaard, 2004). I og med frafaldet imidlertid som oftest sker i løbet af grundforløbet, der er rent skolebaseret, er det centralt at udforske, hvad der er særligt for denne sammenhæng, og hvordan denne udgør rammen for, om elever enten forlader eller fortsætter uddannelsen. Der er i internatio-

⁹ Heri ligger, at elever efter at have gennemført grundforløbet skal indgå en praktikpladskontrakt, og at den resterende del af uddannelsen mellem 1 og 5 år foregår indenfor både skoleregi (mestendels 1/3 af uddannelsestiden) og virksomhedsregi (2/3 af uddannelsestiden).

nal sammenhæng en enorm mængde litteratur, der beskæftiger sig med netop den skolemæssige kontekst samt de elever, der træder ind i denne og er i risikogruppen for at falde fra. I næstfølgende afsnit vil jeg skitsere nogle af de forståelser, der har præget forståelsen af frafald og fastholdelse som fænomen. Jeg vil trække bredt på forskning fra forskellige internationale sammenhænge samt inddrage resultater fra forskningsgruppen, som jeg er en del af for på baggrund heraf at argumentere for afhandlingens metodiske og teoretiske positionering.

Kapitel 3. Frafald og fastholdelse som forskningsområde – fra “blame the student” til et kontekstuel institutionelt perspektiv

Der har indenfor den internationale frafaldsforskning været tradition for at fokusere på individuelle eller socioøkonomiske såkaldte risikofaktorer som betydningsfulde for, om en elev gennemfører en uddannelse eller falder fra. En række af disse risikofaktorer vedrører individets personlige baggrund, såsom faglige præstationer samt elevens socio-økonomiske baggrund, herunder etnicitet, forældres uddannelsesniveau, familiemæssige strukturer etc.(Alexander et. al., 2001; Rumberger, 1987;) Med risiko betegnelsen har forskningen været præget af en kvantitativ medicinsk tilgang centreret omkring særlige individuelle eller grupperelaterede karakteristika, der kan forklare (og forudsige) hvilke elever, der med stor sandsynlighed vil være i risikogruppen for at falde fra deres uddannelse (Nielsen, 2011). Også indenfor en dansk kontekst er der peget på særlige kvantificerbare socio-økonomiske risikofaktorer, der har betydning for, om elever falder fra eller gennemfører en uddannelse (Jensen & Humlum, 2010; Jensen & Larsen; 2011; Larsen, Jensen & Jensen, 2012). Jensen og Larsen (2010) fremhæver, at baggrundsforhold såsom forældrenes uddannelses- og indkomstniveau, forældrenes arbejdsmarkedstilknytning, familiestrukturer samt etnicitet er blandt de faktorer, der har betydning for elevens risiko for at falde fra en uddannelse. Endvidere vises det, at elevens faglige færdigheder i folkeskolen har betydning for elevens fremtidige tilknytning til uddannelsessystemet og at elever, der falder fra, ofte er præget af en oplevelse af et fysisk og psykisk dårligt helbred og negative forventninger til fremtiden (Humlum & Jensen, 2010). Supplerende undersøgelser i forhold til frafaldne unges trivsel og adfærd peger på, at sociale problemer under opvæksten såsom misbrug, kriminalitet og psykiske lidelser hos forældre samt misbrug, kriminalitet og psykiske lidelser hos den unge selv også er blandt de baggrundsforhold, der identificerer, at unge der falder fra generelt er mere udsatte og belastede end jævnaldrende unge (Larsen, Jensen & Jensen, 2012).

Uddannelsesinstitutionens organisering og kultur som betydende for frafald eller fastholdelse

Ifølge Lee & Burkham (2003) er der en risiko for, at en ensidig produktion og brug af forskningsresultater, der identificerer individuelle risikofaktorer, er med til at konsolidere en “blame the student” diskurs. En konsekvens heraf er, at frafald defineres som et individuelt problem, og at løs-

ningsstrategier herved ofte rettes alene imod det enkelte individ, hvorimod en kritisk stillingtagen til uddannelsesinstitutionernes eksisterende organisering og kultur ikke tages i betragtning. Frafald bliver således et fænomen relateret til deficit hos den enkelte elev, og eleven gøres eneansvarlig for frafaldet. Lee og Burkham argumenterer for, at en sådan individualiseret forståelse af frafald er ufuldstændig og understreger at:

“The story doesn’t (and shouldn’t) end there. Our results expand the research on drop out behavior by providing further empirical evidence that schools can exert important organizational effects on students’ decisions to drop out or stay in school, above and beyond their individual behaviors and backgrounds.” (Lee & Burkham, 2003, p. 384).

Også i dansk sammenhæng (Jensen & Larsen, 2011) har jeg fundet resultater, der viser, at en række forhold relateret til selve uddannelsesinstitutionen har betydning for, hvorvidt unge fortsætter deres uddannelser eller falder fra. Institutionerne kan eksempelvis iværksætte pædagogiske tiltag, der forandrer den sociale og faglige organisering af læringsrummet på en måde, der gør en forskel for unge, der er i risikogruppen for at falde fra. Frafald som fænomen er således komplekst og skal forstås på baggrund af flere facetter end individuelle risikofaktorer. Rumberger (1987) peger på flere forskellige institutionelle aspekter, der spiller en rolle i forhold til om frafald fremmes eller hæmmes, herunder en tidlig identifikation af frafaldtruede elever, særligt tilrettelagte forløb og en integration af både uddannelsesrettede og mere sociale aktiviteter. Lee & Burkham (2003) retter også opmærksomheden imod måden hvorpå uddannelsesinstitutionens strukturer (bl.a. skolens størrelse) og organisering (bl.a. udbud af fag samt relationer mellem lærere og elever og støttestrukturer) kan have indflydelse på frafald blandt eleverne. I relation til denne afhandling er det særligt interessant, at Lee & Burkham fokuserer på betydningen af skolernes sociale organisering, herunder kvaliteten af relationen lærere og elever imellem, sådan som eleverne oplever det. Det fremhæves i den forbindelse, at lærerens personlige interesse for eleverne, lærernes ansvarstagen i forhold til elevernes læringsproces og lærernes mulighed for en jævnlig og længerevarende relation med eleverne kan have en positiv effekt på at forebygge frafald. Også Croninger & Lee (2001) identificerer en positiv lærer-elev relation som afgørende i forhold til at fastholde eleverne i uddannelsesforløbet. De fremhæver, at elever der falder fra, ofte beskriver at have mødt lærere, der ikke responderer på deres efterspørgsel på støtte, hvorved de begynder at trække sig fra den uddannelsesmæssige kontekst. Sidstnævnte aspekt er særligt relevant i forhold til denne afhandling, idet jeg heri læser en vægtlægning af, at institutionen har en fastholdende magt til at tilbyde eleverne adgang til støtte og til at

dygtiggøre sig på trods af de personlige, faglige og/eller sociale problemer, som de måtte tage med sig ind i den skolemæssige kontekst. Med støtte er det vigtigt for mig at betone, at jeg ikke forstår dette som individuelt aspekt af eksempelvis lærerfunktionen, men at også de organisatoriske rammer er med til at muliggøre eller vanskeliggøre, i hvilket omfang læreren har mulighed for at engagere sig i og støtte sine elever. I den sammenhæng spiller eksempelvis en organisatorisk beslutning om lærer-elev ratioen ind på, hvorvidt fastholdelse lykkes (McNeal, 1997; Rumberger, 1995; Rumberger, & Thomas, 2000).

At blive skubbet ud af skolesystemet eller inviteret ind til deltagelse og engagement

For at fortsætte temaet omkring organisatoriske forhold kan der indenfor frafaldslitteraturen identificeres en kritisk diskussion af måder, hvorpå en uddannelsesinstitution, mere eller mindre intenderet, skubber besværlige elever ud af systemet (Fine, 1991; Lee & Burkham; 2003; Riehl, 1999). Ifølge Hodgson (2007) kan frafald forstås som en art sorteringsproces relateret til den organisatoriske praksis, hvor form og indhold af undervisningen er inspirerende, lærer-elev relationer er dårlige og hierarkiske konkurrenceprægede læringsmiljøer, gør det svært for eleverne, at se meningen med det der skal læres. På baggrund heraf konkluderer Hodgson, at skolen mere eller mindre inviterer eleverne til at forlade uddannelsen. Set i et bredt perspektiv er forskere indenfor frafaldslitteraturen enige om, at frafald ikke er en pludselig begivenhed men en proces, der udfolder sig over tid influeret af et sammenfald af faktorer, der relaterer sig til forhold både i og udenfor uddannelsesinstitutionen, og som tilsammen er med til give eleven en følelse af ikke at høre til i en skolemæssig kontekst (Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001). Også Lee & Burkham (2003) påpeger proces aspektet i forbindelse med frafald samt betydningen af akkumulerede negative skoleerfaringer (fravær, ringe faglige præstationer, dårlige karakterer). I relation hertil peges der flere steder i litteraturen på, at elevens beslutning om at forlade uddannelsen kan ses som en måde at afslutte en skole karriere præget af nederlag og en negativ selvforståelse koblet til deltagelse i uddannelse (Croninger & Lee, 2001; Finn, 1989, Hess & Copeland, 2001).

“To feel better about themselves, students engage in a variety of behaviors and adopt attitudes to protect themselves from these negative feelings, which then leads to eventual withdrawel from school to restore self-esteem. Stated another way, when children do not experience a positive academic self-image and satisfaction in school, they are at

risk for disengaging from school and, thus, dropping out of school becomes more acceptable.” (Hess & Copeland, 2001, p. 391).

Ovenstående psykologiske aspekt af frafald er forsøgt beskrevet af Finn (1989), der arbejder ud en socialpsykologisk model indeholdende to dimensioner. Den ene dimension relaterer sig til et ”frustration-self-esteem” aspekt, der indkredser, hvorledes negative skoleerfaringer betyder, at eleven over tid begynder at tvivle på egen formåen, ikke kan identificere sig med uddannelsessammenhængen og på baggrund heraf trækker sig fra uddannelsesinstitutionen og deltager på en negativ måde igennem eksempelvis øget fravær. Finn fremhæver, at denne proces medieres af institutionen, når negative aspekter af elevens deltagelse fremhæves, hvorved elevens negative selvforståelse forstærkes, og elevens følelse af tilhørsforhold mindskes. Finn understreger dog også muligheden for, at elevens engagement og deltagelse i uddannelsessammenhængen kan styrkes, idet den anden dimension i hans model betoner, hvordan positive erfaringer i uddannelsesinstitutionen såsom faglige udfordringer tilpasset eleven og feedback herpå kan øge tilhørsforholdet.

Jeg vil bruge Finns dimension om positive dynamikker som afsæt til i denne afhandling at forsøge at fremanalysere, hvilke muligheder de professionelle aktører i uddannelsesinstitutionen har i forhold til at implementere et læringsmiljø, der faciliterer engagement og tilhørsforhold fremfor tilbagetrækning og frafald. I sammenhæng hermed forstås engagement perspektivet ikke ud fra en individuel psykologisk tilgang men ud fra, at engagement som fænomen må forstås i tilknytning til en konkret uddannelsesmæssig sammenhæng. Engagement er således ikke et isoleret fænomen, som eleven har eller ikke har, men noget der udvikles eller hæmmes i samspil med, hvad der konkret foregår i den uddannelsesmæssige setting (Smyth, 2006). I sammenhæng hermed argumenterer Brown og Rodriguez (2009) for at udforske frafald med afsæt i elevens perspektiv og på baggrund heraf få et indblik i de institutionelle og interaktionelle forhold, der ifølge den unges beretning fører til frafald. På baggrund af interview med to unge mænd, der på papiret “opfylder” en række individuelle frafaldsrisici giver Brown & Rodriguez et indblik i, hvordan hverdagslivet i et uddannelsessystem fra elevens ståsted kan opleves som både meningsløst og som en trussel for fremtidig trivsel, hvorfor afbud af uddannelse sker:

”Both Angel and Ramon experienced a culture of weak accountability for students in school, in which there were no structures in place to ensure that some adult took responsibility for their academic and personal well-being.”(Brown & Rodriguez, 2009, p. 238.).

Fastholdelse igennem re-design af skolen og integrerede indsatser

Som skitseret ovenfor har det forskningsmæssige fokus overvejende været centreret omkring frafaldsprocessen og de aspekter, der kan føre til frafald og tilbagetrækning. Der er i mindre omfang foretaget studier, der undersøger, hvordan de professionelle aktører og elever konkret håndterer og skaber mening og engagement i deres daglige deltagelse i fastholdende initiativer. Undtagelser herfra er bl.a. Tanggaard (2011) der beskriver et læringsmiljø, hvor der er lagt vægt på etableringen af et trygt og fleksibelt socialfagligt miljø, og hvor eleverne beskriver en (gen)funden glæde ved og optimisme i forhold til deltagelse i uddannelsessystemet. Jeg er ligeledes interesseret i de dynamikker, der kan knyttes til en fastholdende praksis med særligt henblik på at udforske, hvordan de professionelle, der er optaget af og har til funktion at skabe et læringsrum for de elever, der vurderes frafaldstruede, oplever deres muligheder og (umuligheder) for at konsolidere positive relationer og fastholdende praksisser.

Det er ovenfor påpeget, at elever oplever deres relation til lærerne som afgørende for, om de forlader uddannelsen eller fortsætter hermed. Dette indikerer, at fastholdelse handler om de konkrete måder, hvorpå professionelle aktører og elever mødes i uddannelsessammenhængen. Med afsæt heri finder jeg det relevant at udforske, hvad der sker i mødet og relationen mellem den professionelle og eleven, men også hvordan dette møde må forstås på baggrund af den institutionelle sammenhæng, som konstituerer den fastholdende praksis. I forhold til at have blik for både det relationelle og det institutionelle aspekt af fastholdelse er jeg bl.a. inspireret af Felner et. al (2007) der fokuserer på betydningen af at re-designe skolen som læringskontekst med henblik på at skabe en sammenhæng, hvor flere elever oplever en øget følelse af engagement og mestring og herved trives og fastholdes. Felner et. al. argumenterer for, at re-formningen af skolen skal ske ved, at der etableres mindre læringsenheder. Felner et al. hævder, at der i disse mindre læringsenheder vil være basis for det, han benævner en *personalisering af læringsmiljøet*, hvormed der betones, at mindre læringsmiljøer faciliterer gode samarbejdsrelationer lærere og elever imellem, elever imellem og lærerkollegiet imellem. Relationelle dimensioner der tilsammen er betydende for elevens oplevelse af engagement. Det understreges imidlertid, at organiseringen af færre elever på et hold ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at skabe et læringsmiljø, hvor såvel elever som lærere oplever et engagement og udviklingspotentiale. Sammenhængen er langt mere kompleks og Felner et. al beskriver en række forhold, som skal samvirke, herunder at:

- lærere og andre ansatte køber idéen om personalisering af læringsmiljøet,

- at lærere oplever at have ressourcer, tryghed, støtte og medindflydelse i forhold til at agere professionelt og kompetent og tilgodese elevernes forskellige behov,
- at lærerne får mulighed for at samarbejde om elever og udvikling/integration af fag,
- og at praksisser og procedurer er i overensstemmelse med de antagelser og værdier, som uddannelsesinstitutionen markerer sig på, således at indsatser ikke opleves som noget, der blot tales om.

Såfremt bl.a. disse dimensioner spiller sammen i en forandringsdynamik, vil der ifølge Felner et. al. kunne ses positive resultater i forhold til fastholdelse af især frafaldstruede elever samt forbedringer af elevernes præstationer.

Også Smyth og Fasoli (2007) argumenterer for, at skoler skal arbejde med at retænke de rammer og relationer som præger hverdagslivet i denne kontekst. Med et særligt fokus på elever, der vurderes at komme fra en belastet social baggrund, er Smyth & Fasoli (2007) samt Smyth et. al (2003) særligt optagede af, hvordan der kan etableres læringsmiljøer, hvor elever (gen)oplever glæde ved at lære. Der argumenteres for, at mange uddannelsesinstitutioner i dag er fjerne fra det hverdagsliv, som unge er optagede af, og at en manglende bevidsthed om betydningen af relationer i en uddannelsesmæssig sammenhæng implicerer, at elever oplever dårlig kommunikation med lærere og andre elever (Smyth & Fasoli, 2007). Herudover betones det, at mange unge oplever det som vanskeligt at knytte en mening til de aktiviteter, der foregår, idet hierarkier mellem fag og manglende samarbejde mellem lærere “...produce, codify, and legitimate certain kinds of knowledge, while denying or silencing others.” (Smyth et. al , 2003, p. 180). Ved at re-tænke brugen af tid og rum, ansattes funktioner, team strukturer blandt elever og lærere, normer, værdier og antagelser argumenterer Smyth et. al (2003) for, at såvel elever som lærere vil opleve et udviklende læringsmiljø, der understøtter engagement i både faglige aktiviteter og personlige relationer.

På baggrund af dette kapitel vil jeg således fremadrettet i denne afhandling fokusere på, hvad der foregår i den konkrete uddannelses setting. Jeg skriver mig herved ind i et forskningsperspektiv, der argumenterer for, at skolesammenhængen og de professionelle aktører heri kan arbejde med bevidst at facilitere et læringsrum, der hjælper eleverne til at opleve et uddannelsesrelateret engagement og til at gennemføre uddannelsen på trods af de odds, som de har imod sig.

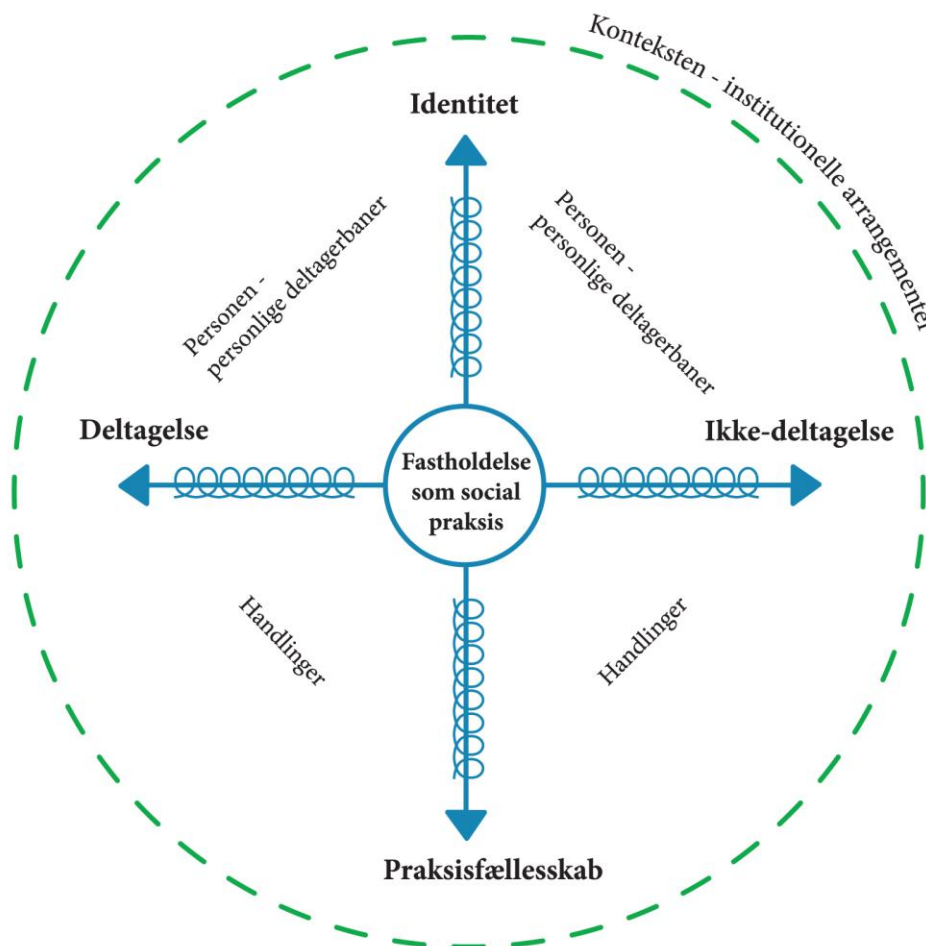
Kapitel 4. Sammenkobling af afhandlingens teoretiske begrebsapparat

Dette kapitel har til formål at eksplicitere den teoretiske baggrundsramme, som igennem afhandlingen har dannet afsæt for mine analyser af funktioner, spillerum og spændingsfelter relateret til professionelle deltagelsesformer i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng. Fastholdelse som en social praksis relateres i kapitlet til et situeret praksis perspektiv, hvorfra jeg primært henter mit teoretiske begrebsapparat.

Som forfatter af en artikelbaseret ph.d. afhandling har jeg i løbet af processen flere gange oplevet det vanskelige i at skulle mestre “less is more”, idet artikelformatet ikke lader megen plads til en udfoldelse af de teoretiske perspektiver, der er koblet til sammenhængen. I princippet udgør de fire forskellige artikler hver for sig en fortælling, der skal bidrage til indsigt i problemfeltet vedrørende lærere og elevcoaches deltagelsesmuligheder i forhold til fastholdelse af flere elever i erhvervsuddannelsessystemet. Samtidig med at den enkelte artikel kan stå alene (og gør det i publicerings sammenhæng), er den imidlertid også en del af en samlet (empirisk) fortælling, der handler om et erhvervsuddannelsessystem, der på flere måder er udfordret af ambitionen om at fastholde flere elever. Jeg har i de enkelte artikler kvalificeret de empirisk funderede fortællinger med en række forskellige teoretiske perspektiver, men måden hvorpå disse overordnet set er forbundet med hinanden og tilsammen udgør en teoretisk forforståelse, der som udgangspunkt er inspireret af et situeret praksis perspektiv, er en fortælling, som jeg gerne vil udfolde i dette kapitel.

På baggrund af ovenstående indledende betragtninger skal nærværende kapitel læses som et supplement til de teoretiske diskussioner, der er indeholdt i afhandlingens fire artikler. Nogle af disse teoretiske diskussioner fremhæves i dette kapitel, imens andre udfoldes nærmere i selve artiklerne i samspil med de empiriske fund. Jeg præsenterer i kapitlet en teoretisk forståelsesramme udgjort af begreber, der er nært vævet ind i hinanden, hvilket får en formidlingsmæssig adskillelse til at synes ikke blot vanskelig men også kunstig. På baggrund heraf præsenterer jeg nedenfor en teoretisk model, der reflekterer begrebernes forbundethed med hinanden, og det er mit håb, at dynamikken og samspilsforholdet begreberne imellem tydeliggøres for læseren. Som skitseret i det introducerende kapitel udgør “spændingsfelt” en central ramme for mine analytiske greb, og jeg forsøger med mo-

dellen at kvalificere dette som en meningsfuld gennemgående rammesætning om samspillet mellem person, praksis og fællesskab.



Figur 2. Illustration af spændingsfeltet i den teoretiske baggrundsramme

Et situeret praksis perspektiv som teoretisk baggrundsramme

Modellens teoretiske baggrundsramme er inspireret af et situeret praksis perspektiv (Dreier, 2009; Dreier, 1999a; Dreier, 1999b; Hodges, 1998; Lave & Wenger, 1991; Lave, 1999; Lave, 2011; Linehan & McCarthy, 2000; Nielsen, 1999; Tanggaard, 2004; Wenger, 1998), der hjælper mig til at analysere menneskers måde at tage del i de praksisser og fællesskaber, som de er indlejret i. Oprindeligt er disse begreber i det situerede perspektiv kommet i spil med henblik på at fremføre en alternativ forståelse af læring. En forståelse der tager afstand fra læring som noget, der vedrører det enkelte menneske og individuelle kognitive aspekter, og som i stedet ser på, hvordan mennesker er

engagerede i deres hverdagsliv, og hvordan vores relation til andre mennesker og fælles aktiviteter former og forandrer vores måde at leve på (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998).¹⁰

Lave & Wengers teori om situerede praksisser har i de seneste årtier været inspiration for en række danske forskere (bl.a. Mørck 2006; Nielsen 1999; Tanggaard, 2004; Szulevicz, 2010) i forhold til at anskue personen og dennes læring ud fra en vægtlægning af den sociale praksis, som personen er en del af. Læring som begreb træder imidlertid i baggrunden i denne afhandling. Ikke at det dermed forsvinder, men det udgør snarere et bagtæppe eksempelvis i forhold til, at der sættes fokus på hvordan lærerne arbejder med at skabe rammer for elevers læring og deltagelse i et uddannelsessystem. Læring er således formålet med lærernes praksis, men læring er ikke min analyseenhed. I stedet er mit analytiske fokus på en praksis i forandring – et uddannelsessystem i forandring. Heri ligger en antagelse om, at det politiske krav om fastholdelse markerer en forandring – et skred i den praksis, det vil sige at bedrive erhvervsuddannelse. Det er således forandringsaspektet, som i denne afhandling er fremskrevet, men som ikke desto mindre også ville kunne kaldes “at lære at mestre en forandret praksis”. Det analytiske fokus er i kraft heraf på *personens-deltagelse-i-en-hverdags-praksis-under-forandring*.

I en teori om situerede praksisser ligger der i brugen af praksisbegrebet en præmis om, at personen ikke står alene. Det er ikke personen selv, der etablerer, udfolder, reproducerer og transformerer en praksis. Udlevelsen og udførelsen af en praksis er en social aktivitet, idet en praksis er bundet op på et fællesskab af mennesker, der er fælles om en virksomhed. Mennesker, der er fælles om at engagere sig i en virksomhed og kontinuerligt forhandler om meningen med den pågældende virksomhed - hvad enten denne sociale praksis hedder familien, arbejdspladsen eller foreningen. Formålet med de følgende afsnit er således at sammensætte et begrebsapparat, der åbner op for at forstå de samagerende kræfter der, i forhold til et fællesskab af professionelle i en bestemt kontekst, er knyttet til forandringer i en social praksis. Det situerede perspektiv muliggør at studere fastholdelse af elever som en social praksis på baggrund af en analytisk forståelsesramme, der fokuserer på de res-

¹⁰ Både Lave & Wenger baserer deres teoriudvikling på etnografiske studier i forskellige hverdagssammenhænge, hvor læringsressourcer i naturlige sammenhænge fremanalyseres. Laves studie blandt skræddere i Liberia i 1970'erne giver et indgående i indblik i mangfoldige dagligdags praksisser, hvor lærlingen handler og lærer – forandrer deres deltagelse og identitet igennem deres deltagelse i et arbejdsfællesskab. Analyser af måder hvorpå lærlingene over tid indgår i mere komplekse arbejdsammenhænge og øger deres engagement udgør rammen for tænkningen om legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab, hvilket danner udgangspunkt for bogen “situated learning – legitimate peripheral participation” fra 1991. På baggrund af et feltstudium blandt skadebehandlere i et forsikringsselskab i USA fra 1989-1990 videreudvikler Wenger i bogen “Communities of Practice: learning, meaning and identity” fra 1998 særligt på ideen om praksisfællesskaber og identitet.

sourcer og begrænsninger, der eksisterer i og omkring praksisfællesskabet, og som de professionelle deltagere konfronteres med og drager nytte af i forbindelse med at fastholde flere elever.

Med afsæt i ovenstående åbnes der op for et analytisk fokus på situerede interaktioner og hverdags-situationer, hvor fastholdelse forstås som en praksis, der konstituerer, og konstitueres af, de personer, meningssystemer og institutionelle strukturer, der er relateret hertil. Fastholdelse i hverdagsli-vets spændingsfelt mellem person og sociale strukturer. Der hvor personer (og personens baggrund) møder historier, kulturer, institutioner, politik etc. og på baggrund heraf gør et eller andet – perso-nen som en “do’er” – en aktiv handlende og stillingtagende person (Dreier, 1999a).

I sammenhæng med ovenstående finder jeg i den situerede tilgang en tænkning, der bidrager til ana-lytisk at begribe nuancerne i de professionelle deltageres engagement og meningsskabelse i forhold til fastholdelse som en social praksis. Som Greeno (1998) formulerer det:

“People participate in communities in many different ways – some by adopting the mainstream standards and values, some by rejecting them, and most by a mixture of conformity to and alienation from different aspects of the prevailing standards and val-ues. Many communities value significant forms of nonconformity and recognize individ-uals’ unusual contributions as having special merit. In any case, individuals develop identities in which they relate to the prevailing standards in a complex variety of ways.”
(Greeno, 1998, p. 10).

Mine empiriske analyser peger på, at samspillet mellem en politisk hensigt (95% målsætningen), de institutionelle arrangementer der iværksættes i den konkrete uddannelsesmæssige sammenhæng, og de professionelle deltageres ageren og stillingtagen i forhold til hensigt og arrangementer udgør et grundlag for såvel modstand som et aktivt engagement. Dette betyder brydninger i praksisfælles-skabet, idet der forhandles fra forskellige positioner om meningsfulde praksisser relateret til delta-gelsen som professionel i erhvervsskolesystemet. Kort sagt spørger deltagerne sig selv og hinanden om: skal erhvervsskolerne rumme nye målgrupper og forandre sig i takt hermed, eller skal de snare-re fastholde fokus på de erhvervsuddannelsesvante elever? Som det vises gennem denne afhandling, så er dette spørgsmål særdeles nærværende for de ansatte på erhvervsskolerne. De professionelle deltageres uenigheder om målgruppe, mål og metoder i arbejdsfællesskabet væves sammen med deltagerens forskellige erfaringsgrundlag, pædagogiske præferencer og forestillede fremtidige del-tagelsesmuligheder.

Konteksten: Personer i institutionelle arrangementer

I den ovenfor præsenterede model har jeg rammesat spændingsfeltet indenfor en stiplede linje, der indikerer, at personer og sociale praksisser skal begribes med blik for den særlige institutionelle sammenhæng, som personer og praksis indgår i. Den institutionelle sammenhæng, som denne afhandling baserer sig på, er en teknisk skole, indenfor hvilken en række særlige institutionelle arrangementer er med til at strukturere deltagelsen for såvel elever som lærere og andre professionelle. Når jeg i dette afsnit skriver den institutionelle sammenhæng frem, er dette ikke et udtryk for, at jeg forsøger at indramme en forståelse baseret på institutionsteori, men at jeg er optaget af, at samspilsprocesser deltagerne imellem er forankret i institutionelle betingelser, som både begrænser og muliggør bestemte deltagelsesmåder (Dreier, 2009; Højholt, 1996; Nielsen, 1999). Således er mit afsæt, at institutionelle arrangementer er med til at organisere måder, hvorpå man kan deltage (Dreier, 1999a).

Begrebet institutionelle arrangementer kan bidrage til en forståelse af, hvordan det udvidede grundforløb, elevcoach- og kontaktlærerordningen er eksempler på institutionelle betingelser, der får betydning for, hvordan deltagerne kan handle i forhold til fastholdelse som en social praksis. Personernes delagtighed i disse særlige sammenhænge implicerer, at personer ikke er frit-flydende subjekter afkoblet fra den sociale kontekst, men som Dreier formulerer det: *“Rather, we study them as embodied subjects situated in different locations in turn, that is, as situated participants in structures of social practice”* (Dreier, 2009, p. 196). I kraft heraf er det interessant og vigtigt at undersøge, hvad denne forankring betyder for personers måde at deltage – for deres forhold til sig selv og andre i den pågældende sociale kontekst med dertil knyttede strukturer og praksisser. I relation her til betoner Dreier at:

“Most social contexts are institutionalized in different ways with different modes of access and legitimate participation. The structural arrangements of these contexts and of the links and separations between them are set up to channel personal modes of participation in them.” (Dreier, 2009, p. 198).

Som jeg læser Dreiers pointe i ovenstående citat hæfter jeg mig ved aspektet om legitimitet og dét at kanalisere eller justere personers deltagelsesmåder. Det er ikke hvilke som helst institutionelle arrangementer, men nogle særlige, der specificerer en ramme for en sam-ageren deltagerne imellem. Man kunne også tale om, at der er koblet et aspekt om normativitet, som *“...specify the when and where, what and how of coordinated participation in social practices in and across different*

contexts.” (Dreier, 2009, p. 198). I en analyse af deltagelse i en social praksis er det således væsentligt at inddrage de logikker og handlinger, som de institutionelle arrangementer tilskynder til (Nielsen, 1999). I relation til det udvidede grundforløb som et institutionelt arrangement forekommer deltagelsen at være betinget af en forestilling om, at der kan og skal “gøres” skole på en anden måde i den forstand, at der skal arrangeres en hverdag med rammer og indhold, der lader plads til, at elever, som bringer vanskeligheder med sig ind i den uddannelsesmæssige setting, skal kunne trives. I arrangementet synes også at ligge en værdisætning af, at relationen mellem lærer og elev er betydningsfuld (jf. opprioriteringen af få faste lærere), og at lærerne er ansvarlige for at facilitere aktiviteter, der understøtter det sociale aspekt af læringsrummet og hjælpe eleverne til at få det godt med hinanden (jf. at der afsættes ressourcer til sociale aktiviteter). Endelig er der mellem arrangementet “udvidede grundforløb” en kobling til arrangementet “elevcoachordning”. Heri ligger en koordinerende indsats mellem lærere og en ny gruppe medarbejdere, elevcoaches, der er trådt ind i den uddannelsesmæssige sammenhæng, og som tilfører uddannelsesinstitutionen et engagement i ikke-uddannelsesspecifikke aktiviteter. Et arrangement der i nogle sammenhænge udfordrer deltageres indbyrdes koordinering og tydeliggør forskelle og potentielle konfliktualiteter i deltagerformerne. Eksempler herpå uddybes i artiklerne *“Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse”* og *“Leaning in to muddy interviews”*.

Et andet aspekt, der er vigtigt at holde sig for øje i forhold til betydningen af strukturelle arrangementer, er deltageres bevægelse mellem forskellige kontekster og institutionelle arrangementer (Dreier, 1999b). Heri ligger en anerkendelse af, at også andre institutionelle kontekster og betingelser får betydning for hvilke normative praksisser, der etableres i forhold til fastholdelse. Eksempelvis betingelser fra ministeriet om handlingsplaner for øget gennemførelse, eller dominerende diskurser om fastholdelse i kursus- og konferenceregi hvor praktikere, embedsmænd og forskere mødes på tværs af daglige institutionelle sammenhænge og drøfter årsager og løsninger. På baggrund af disse input fra andre kontekster, og deltageres bevægelse ud af det institutionelle arrangement og ind i andre, markerer den stiplede linje i den tidligere præsenterede model, at det institutionelle arrangement er åbent for deltageres passage ind og ud af arrangementet og for import og eksport af normative praksisser til/fra andre sammenhænge. I relation hertil har min deltagelse på tværs af institutionelle arrangementer, lokalt på den tekniske skole samt eksternt i relation til kursus og konferencesammenhænge¹¹, bidraget til forskellige perspektiver på, hvordan fastholdelse gøres og for-

¹¹ En nærmere begrundelse og uddybning af min konkrete fremgangsmåde ift. deltagelse i forskellige sammenhænge i feltet er beskrevet og diskuteret i kapitel 5 “At (be)gribe det empiriske felt - metodologiske overvejelser”.

ventes at gøres. Deltagernes ageren i forhold til de institutionelle betingelser spejles i de normative deltagelsesmåder, som de præsenteres for i andre sammenhænge, hvilket betoner nødvendigheden af at:

“...we study persons in structures of social practice in order to identify their scope of possibilities and their reasons for participating in one way rather than another, including their reasons for taking part in changing these social practices.” (Dreier, 2009, p. 207).

I ovenstående citat rettes opmærksomheden imod, at personers ageren i institutionelle arrangementer og praksisser forbundet hermed ikke alene er betinget af de muligheder (eller begrænsninger) der er knyttet til det strukturelle plan. Praksisser etableres indenfor særlige strukturelle betingelser men konsolideringen af en praksis, reproduktionen eller forandringen af denne, implicerer at der er personer, der engagerer sig heri og delagtiggør sig (Lave, 2011). Personer, der forholder sig til politiske målsætninger om øget fastholdelse og de institutionelle arrangementer, der etableres på baggrund heraf. Ovenstående afsnit har taget afsæt i et perspektiv på de udvidede grundforløb, elevcoach- og kontaktlærerordningen som særlige institutionelle arrangementer, der åbner op for forandringer i de professionelle deltageres engagement i forhold til fastholdelse. En af afhandlingens pointer er, at disse institutionelle betingelser åbner op for et skred i de normative praksisser relateret til en erhvervsskole, og at det udfordrer, hvordan man “gør” skole. Måden hvorpå de professionelle deltagere udfolder deres engagement og handlinger i det institutionelle arrangement understøtter dette skred – og nye deltagelsesformer i relation til erhvervsuddannelsen som institution kreeres.

Spændingsfeltet deltagelse – ikke-deltagelse

Som antydnet i afrundingen af afsnittet ovenfor sker reproduktion og forandring af sociale praksisser som en gensidig konstituerende proces mellem struktur og person niveau. For analytisk at begribe person niveauet i form af lærere og elevcoaches måde at gebærde sig i forhold til fastholdelse som en social praksis, tager jeg et begrebsmæssigt afsæt i deltagelse med fokus på at forstå personertagende-del-i-praksis. Denne formulering er inspireret af Lave & Wenger (1991), der skriver at: *“participation in social practices ... suggests a very explicit focus on the person, but as a person-in-the-world, as a member of a sociocultural community.”* (Lave & Wenger, 1991, p. 52). Som skitseret ovenfor kan deltagelse vanskeligt isoleres fra den kontekst, de institutionelle strukturer, sociale praksisser og relationer som deltagelsen udfoldes i forhold til, men med denne kunstige adskillelse

in mente vil jeg nu forsøge at kvalificere min brug af begrebet deltagelse i relation til afhandlingens genstandsfelt.

Deltagelse

Deltagelse har i arbejdet med afhandlingen fungeret som analytisk greb med henblik på at fremanalysere forskellige deltagelsesformer, der konstitueres i relation til fastholdelse som social praksis. Heri ligger en forståelse af, at der er nogle personer, der tager del i forhold til noget, en virksomhed (fastholdelse), men som også tager del i forhold til nogen (elever, kollegaer). Højholt (1996) skriver om denne person-aktion-interaktion sammenhæng at:

“Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget, man deltager i – man tager del i forhold til noget). At deltage er en individuel handling med nogle rettet mod noget.” (Højholt, 1996, p. 58)

Deltagelsen foregår ikke hvilket som helst sted i forhold til hvad som helst og hvem som helst. Deltagelsen er indlejret i en særlig social, institutionel og samfundsmæssig/politisk sammenhæng, der både begrænser og muliggør bestemte måder at deltage (Lave & Wenger, 1991; Nielsen, 1999). Også den enkelte person deltager ikke på en hvilken som helst måde, men udøver en vis grad af stillingtagen i forhold til graden af engagement i den pågældende praksis (Dreier, 1999a; Dreier, 1999b). I mit empiriske materiale ses, hvordan det for nogle personer er vigtigt at engagere sig i fastholdelsesaktiviteterne, i udviklingen af dem, i den daglige udøvelse af fastholdelse igennem interaktion med eleverne. For andre er fastholdelse en praksis, hvor det bliver et spørgsmål om at tage del på afstand, imens der søges efter en afklaring på værdier, hensigt, og egen rolle i relation til projektet. Endelig konstitueres der også *ikke-deltagende* positioner eksempelvis repræsenteret ved lærere, for hvem afmagt og passivitet flettes sammen i oplevelsen af et manglende handlerepertoire i forhold til fastholdende aktiviteter i læringsrummet, et tema der berøres i afhandlingens artikel *“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”*. Til deltagelsesaspektet er der således også koblet et aspekt om *ikke-deltagelse*, hvilket reflekterer at deltagelse handler om et kontinuum af måder at tage del i en praksis (illustreret ved den horisontale linje i den ovenfor præsenterede model). Den enkelte person tager således del i en social praksis på en særlig måde: *“They orient themselves and develop their abilities and understandings by being particular participants in a context of social practice.”* (Dreier, 2009, p. 195).

Wenger (1998) karakteriserer deltagelse som en måde mennesket grundlæggende er del-agtigt i verden. Delagtigheden refererer både til, at mennesket aktivt tager del i en social virksomhed, og at personen oplever en form for tilhørsforhold i forhold til et socialt fællesskab, oplever at være en del af en helhed. Deltagelse kommer herved til at handle om en særlig *væren* og *gøren* og rummer en:

“...encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities... Such participations shapes not only what we do, but also who we are and how we interpret what we do.”
(Wenger, 1998, p. 4.).

I det situerede perspektiv på deltagelse finder jeg et menneskesyn, der grundlæggende er præget af troen på det virksomme, engagerede, fortolkende, handlekraftige og forhandlingsdygtige menneske. Et menneske, der er en del af en social praksis, som det må forholde sig til, idet der heri ligger såvel muligheder som barrierer for måden at deltage og ændre deltagelse i den pågældende praksis. Der kunne i den forbindelse også tales om, at en person er intentionel i sin deltagelse, forstået som aktivt stillingtagende og handlende (Dreier, 1999b). I en sådan optik er handlinger ikke en ubevidst reproduktion af gældende praksis, men noget der både kan reproducere og transformere praksis. I sammenhæng hermed kritiserer Lave (1999) Bourdieus praksisteori for, at habitus begrebet efterlader en “black box” fornemmelse i forhold til, hvordan forandring af praksis sker. Tilpasning og harmoni dominerer Bourdieus praksisteori, hvilket fra Laves synspunkt er problematisk, idet der ikke lades plads til at analysere, hvordan heterogenitet og forandring kommer i spil:

“Det er tydeligt i hans forskning, at han næsten altid, når han kommer frem til et punkt, hvor det drejer sig om forandring, fastholder, at uanset hvad subjekter foretager sig, fører det til reproduktion snarere end transformation af deres sociale verden.” (Lave, 1999, p. 48).

I den situerede praksis teori betones, hvorledes praksis og deltagelsesmåder både er resultatet af tidligere deltagers måde at handle i den sociale praksis samt kontinuerlige forhandlinger om realisering af ændringer i deltagelsen og skabelsen af nye handlemåder og meningssammenhænge: *“Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world.”* (Lave & Wenger, 1991, p.51). Netop samspillet mellem allerede eksisterende meningssystemer og praksisser og potentielt nye er vigtige aspekter i denne afhandling. Heri muliggøres en analyse af, hvordan de normative praksisser i erhvervsskolesystemet er i skred – hvordan der pågår forhandlin-

ger om forandringspotentiale i den fællesskabspraksis, der indrammer de uddannelsesmæssige aktiviteter i erhvervsskolesammenhængen. Hvad skal en erhvervsskole være/gøre, hvad skal lærere gøre, hvad skal elever gøre? Og på hvilken måde legitimeres det at have en social pædagogisk støttefunktion som elevcoaches i en uddannelsesmæssig sammenhæng?

Ovenstående spørgsmål er mine men, de er inspireret af de formuleringer, jeg har mødt som deltager i de praksisser, der indenfor erhvervsuddannelserne er koblet til fastholdelse. Når de professionelle forstås som personer, der er engagerede i praksis, og hvis deltagelse er indrammet af forandringsmuligheder og mulighedsbetingelser, konstitueres de som virksomme mennesker. Mennesker der kan konsolidere forandring igennem (for)handling, hvilket på sin vis forpligter. Mulighedsrummet forpligter til handling og stillingtagen i forhold til egen deltagelse, andres deltagelse og den virksomhed, man er fælles om, i dette tilfælde fastholdelse. Min empiri viser imidlertid, at det ikke er sikkert, at der er enighed om retning og ramme for den fælles virksomhed, og at dette kan vanskeliggøre handling, hvorved afmagt og handlingslammelse kan præge deltagelsen. Dette tema eksemplificeres i artiklen *“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”*, hvor en lærers usikkerhed i forhold til sociale dynamikker af læringsrummet og eget engagement heri vanskeliggør deltagelse og bliver til en form for marginaliseret deltagelse - på afstand af de andre deltagere, i dette tilfælde eleverne. I relation hertil bliver dimensionen om ikke-deltagelse interessant.

Ikke-deltagelse

Ifølge Wenger involverer vores relation til en praksis både deltagende og ikke-deltagende positioner, og vores identitet formes på baggrund af kombinationen af disse to.

“...we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves.” (Wenger, 1998, p. 164.)

Wenger (1998) skelner imellem fire forskellige deltagelsesformer, der kan relateres til spændingsfeltet mellem deltagelse og ikke-deltagelse:

- Fuld deltagelse.
- Fuld ikke-deltagelse.
- Periferitet(hvor personen er på vej mod fuld deltagelse eller på legitim vis forbliver perifer).

- Marginalitet (hvor personen er på vej mod ikke-deltagelse eller forbliver i en marginal position ift. praksis, forhindret i fuld deltagelse).

I de forskellige deltagelsesformer ligger forskellige grader af engagement i forhold til den fælles praksis, og forskellige måder hvorpå de andre deltagere i praksis inviterer hinanden ind eller accepterer/tilbyder en distanceret position. I relation hertil fremhæver Lave & Wenger (1991) at:

“...there are multiple, varied, more- or less-engaged and –inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community.” (Lave & Wenger, 1991, p. 35f).

Nuancerne i deltagelsesgraden er relevante i forhold til analytisk at begribe de dynamikker, der kan være på spil blandt fællesskabet af professionelle deltagere i forhold til deres engagement i fastholdelse som social praksis. Blandt lærerne på den tekniske skole, som denne afhandling er situeret i, kan ikke-deltagelse reflekteres fra flere forskellige positioner, hvormed man kunne spørge hvis ikke-deltagelse? Og ikke-deltagelse i forhold til hvad? Mange af lærerne på de udvidede grundforløb markerer i deres refleksion over egen (og kollegaers) praksis, at de tager afstand fra en “gammel” kæft, trit og retning pædagogik, og at de har vanskeligt ved at forstå de kollegaer, der forekommer at være ikke-engagerede. I denne distinktion ligger en vis positiv produktiv kraft i forhold til egen position. En position, der er behæftet med en ny pædagogisk deltagelsesform, som markerer en handling bort fra pædagogisk praksis associeret med den sorte skole. Heroverfor ligger en ikke-deltagende position repræsenteret af lærere, hvis deltagelse på sin vis markerer en konfliktfyldt relation til fastholdelse af elever. Lærere der ikke helt køber idéen om fastholdelse og indtager en passiv position: “hvis ikke jeg gør noget forsvinder de besværlige elever nok ” (se eksempelvis Jonasson et. al. (in press) for uddybning heraf) eller som positionerer sig med en vis distance eller kynisme: *“Elevernes mål for livet er blevet reduceret. I dag er det stort at bliver gangster. Deres engagement ligger på et forkert sted.”* (Politikken, d. 9/4-2011, artikel om ”lærerne kapitulerer: Vi kan ikke uddanne de unge, som bliver svagere om svagere). Forskelligheden i deltagelsesgrad og forhandlinger af engagement i fastholdelse temasættes blandt andet i artiklen *“Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse”*.

Ovenfor skitserer jeg nogle poler, som ikke findes i så ren form i det empiriske felt. Men det er distinktioner, der fylder meget, når lærerne taler med og om hinanden. Og det er ikke rene sproglige konstruktioner, men også deltagelsesformer og grader af engagement, der i forskellige situationer

reflekteres i handling. Som når nogle lærere fravælger morgenkaffen i personalerummet med kollegaerne for i stedet at drikke den sammen med eleverne og drøfte gårsdagens fodboldkamp eller bilkøb. Når en elev har problemer med SU udbetalingen, og læreren sætter sig og kigger på papirerne sammen med eleven. Eller som eksemplificeret i artiklen "*Udfordringer til faglærerens professionelle identitet*", når en lærer sender sine elever til elevcoachen for at tale om deres oplevelse af at blive holdt udenfor på holdet, idet læreren har afgrænset sig fra at igangsætte aktiviteter, der hjælper eleverne til at opbygge et socialt velfungerende fællesskab. Dog ses også eksempler på bevægelser, der går på tværs af dimensionerne, eksempelvis i form af lærere tilknyttet et ordinært hold, der lader sig inspirere af praksisser på de udvidede grundforløbshold og igangsætter en rundboldturnering, til trods for at der ikke er skemalagt sociale aktiviteter på de ordinære hold. Eller når en lærer fra et udvidet grundforløbshold henter inspiration fra et kursus om arbejdsmiljø afholdt på de ordinære forløb. Deltagelsesformerne kan således flettes ind i hinanden og give nye perspektiver på den fælles virksomhed eller udvide den enkeltes deltagelsesmuligheder, hvad enten disse er i overensstemmelse med, hvad andre i fællesskabet finder normativt, eller om de konflikter hermed.

Såvel ikke-deltagelse som deltagelse kan være med til at fortælle noget om personens forholdene sig til en praksis, til dem der tager del i praksissen og til sig selv (Wenger, 1998). I at deltage eller ikke-deltage ligger også en forbindelse til *identitet*. Begge dele er med til at konstituere identitet og give denne en særlig karakter. Ved såvel at deltage som ikke at deltage markerer man, hvad/hvem man er eller ikke er. Heri ligger en markering af, hvad der giver mening, hvad der er vigtigt, og hvad der ikke er. Indtil videre har jeg i dette kapitel nævnt identitet et par gange, uden at min forståelse og anvendelse af dette begreb er reflekteret nærmere. Jeg vil i næstfølgende afsnit uddybe og argumentere for relevansen af identitet som analytisk begreb på baggrund af en sammenkobling med en social dimension i form af begrebet praksisfællesskab.

Spændingsfeltet identitet-praksisfællesskab

Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) knytter personens deltagelse i sociale praksisser nært til begrebet identitet. Igennem menneskets deltagelse i *noget* med *nogen* - i praksisfællesskaber, konstitueres måder at være i verden på. Eller sagt på en anden måde er praksisser identitetskonstituerende. Med identitetsbegrebet indenfor en situeret praksis tænkning fokuseres der på personen, men hele tiden ud fra et socialt perspektiv. Denne gensidighed mellem det individuelle og det sociale niveau er i den tidligere præsenterede model illustreret med den vertikale akse. Wenger (1998) formulerer akse mellem det individuelle og det sociale domæne således:

“The concept of identity serves as a pivot between the social and the individual, so that each can be talked about in terms of the other. It avoids a simplistic individual-social dichotomy without doing away with the distinction. The resulting perspective is neither individualistic nor abstractly institutional or societal. It does justice to the lived experience of identity while recognizing its social character – it is the social, the cultural, the historical with a human face.” (Wenger, 1998, p. 145).

Identitet

Jeg er i afhandlingen interesseret i at forstå, hvordan de professionelle deltageres oplevelse af eget tilhørsforhold til erhvervsskolesammenhængen konstituerer og konstitueres af fastholdelse som en social praksis. Hvordan den personlige oplevelse af identitet er vævet sammen med den specifikke kontekst og muliggøres og betinges af denne. I relation hertil vil jeg forfølge formuleringen “the lived experience”, udtrykt i citatet ovenfor, da denne knytter sig til en personlig oplevelsesdimension – personens oplevelse af egen deltagelse og måder at høre til i sociale sammenhænge. Personens måde at opleve eget engagement i en praksis og måde at forstå og fortolke meningen med hermed. Wenger lægger særlig vægt på meningsaspektet i forbindelse med spørgsmålet om identitet, men inden jeg uddyber herpå, vil jeg gerne forfølge oplevelsesaspektet.

Dreier (1999a) beskriver identitet som en personlig oplevelse relateret til personens følelse af tilhørshold til forskellige sociale sammenhænge.

“The feeling of belonging to particular practices and with particular persons and places develops on the background of being part of them, configuring those reflections into personal stances and configuring those stances into a mapping of what one stands for and where one belongs (which is what we mean by identity).” (Dreier, 1999a, p. 21)

I min læsning af Dreier, herunder ovenstående citat, finder jeg, at han sammenligner med Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) mere tydeligt fremskriver, hvordan personen er både socialt forankret og *unik* i sin måde at *opleve* og *udleve* denne forankring. Dreier formulerer en tænkning om en aktiv person, der orienterer sig og personligt tager stilling i forhold til en social praksis. I sammenhæng hermed bliver identitet for Dreier et praktisk anliggende, der handler om at tilstræbe en oplevelse af egen deltagelse som personligt relevant, samtidig med at den balanceres i forhold til mulighederne og betingelserne i den pågældende praksis. Dreiers begreb herfor er personlige deltagerbaner. Heri ligger en forståelse af, at personen bevæger sig “... i og mellem sammenhængende

og usammenhængende kontekster, hvor muligheder og adgang konstant bliver forhandlet mellem deltagerne.” (Nielsen, 1999, p. 131).

“Bane” antyder ikke, at der nødvendigvis foreligger et fastlagt forløb eller en fast destination, men at personen udlever og håndterer en kontinuerlig tilblivelsesproces, der forsøger at sammenkoble fortidige, nutidige og fremtidige bevægelser i et forsøg på at få tilværelsen til at hænge sammen (Dreier, 1999b). Måden hvorpå en person deltager i en praksis er således vævet sammen med erfaringer fra andre kontekster, såvel fortidige som aktuelle kontekster, samt de bevægelser personen forestiller sig at gøre fremtidigt. Heri ligger ikke, at personens tilværelse kan betegnes som værende en homogen enhed. Som oftest må personen forholde sig til kontraster, modsigelser og dilemmaer, som personen må forsøge at *“...afveje og indordne i den daglige deltagelse på tværs af tider og steder.”* (Dreier, 1999b, p. 82). I kraft heraf modificeres den personlige deltagerbane i løbet af tilværelsen, efterhånden som muligheder og forudsætninger i forskellige kontekster kan ændre betydning for personen. I sammenhæng hermed påpeger Dreier (1999b), at udforskning af personers deltagelsesform forudsætter, at forskningen følger personerne i deres bevægelser i og på tværs af flere kontekster. Da det empiriske materiale, der ligger til grund for denne afhandling, er baseret på et “snapshot” af de professionelle deltageres tilværelse i en erhvervsskolesammenhæng, vil der være et “svagt led” i min analytiske baggrundsramme i forhold til at forstå lærere og elevcoaches’ deltagelse i forhold til fastholdelse som en social praksis i sammenhæng med andre kontekster, de tidligere har bevæget sig i. Jeg har ikke fulgt mine deltagere igennem et længere tidsperspektiv, hvorfor det, som jeg kan sige om deres personlige deltagerbane, er baseret på deres retrospektive fortællinger og den viden, som jeg fået i løbet af feltarbejdet, hvor jeg har tilstræbt at følge dem i og på tværs af forskellige praksissituationer og arrangementer. Dette har blandt andet givet indblik i deltagernes koblinger mellem aktuelt engagement i fastholdelse og erfaringer fra tidligere arbejdspladser som lærlinge ansvarlig, værdier om social ansvarlighed taget med fra egen opvækst, pædagogiske opgaver præsenteret i kursussammenhænge etc. Erfaringer, værdier og forestillinger der til sammen udgør en forskelligartet betydningskonstellation, der indvirker på den enkeltes unikke oplevelse af mening og tilhørsforhold til fastholdelse som en social praksis.

Balancen mellem oplevelsen af mening og tilhørsforhold fremhæves af Wenger (1998) som væsentlige aspekter forbundet med identitet. Wenger er særligt optaget af, hvordan identitet må forstås som en kontinuerlig meningsforhandling, der rummer et samspilsforhold mellem at tilhøre og iden-

tificere sig med en praksis og samtidig være delagtig i at forandre denne ved at forhandle de meninger, der betyder noget i den pågældende praksis. For Wenger konstitueres identitet således som en:

“... tension between our investment in various forms of belonging and our ability to negotiate the meanings that matter in those contexts.” (Wenger, 1998, p. 188).

Identitet består ifølge Wenger således af to komponenter i samspil med hinanden, identifikation og forhandling. Identifikation som en proces, hvor personen identificerer sig *som* nogen/noget, eller identificerer sig *med* nogen/noget. Tilsvarende er der til identifikationsaspektet knyttet en negation – hvad person ikke er, og hvad personen måtte frygte at være, hvilket kan kobles til ikke-deltagelsespositionen beskrevet tidligere i dette kapitel. Identifikation er centralt for identitetens sociale karakter og har en dobbeltrettet bevægelse, idet det er personen, der identificerer sig med eksempelvis nogen, fx lærerkollegiet på en erhvervsskole, ligesom at denne ”nogen” skal anerkende personens oplevelse af at høre til, for at personen bliver en fuldgyldig deltager.

I sammenhæng med identifikationen konstitueres identiteten af et forhandlingsaspekt. Dette vedrører personens evne, ret og mulighed for at bidrage til meningsforhandlingen i en praksis sammenhæng. Meningsforhandlingen kan knytte flere praksissammenhænge sammen omend de meninger, der produceres i forhold til det ”fælles” kan have forskellig indflydelse på deltagernes værdi- og normsætning. Eksempliceret i forhold til fastholdelse er fastholdelse og fastholdelsesinitiativer forbundet med mening i flere praksissammenhænge. Fra ministeriel side er det forbundet med mening at iværksætte en praksis, hvor erhvervsskoler skal planlægge og melde tilbage på fastholdelsesinitiativer, for at ministeriet kan danne sig et overblik herover og evt. formulere ”best practice” dokumenter. Den enkelte erhvervsskole har i mange tilfælde en kvalitetsafdeling, der forholder sig hertil og meningsbestemmer fastholdelsesinitiativer i forhold til skolens konkrete organisering og strukturer og input fra eksempelvis andre skoler. I værkstederne, klasselokalerne og mødelokaler agerer de daglige aktører, der står for at realisere fastholdelsesinitiativer og giver disse deres egen mening og fortolkning. Lærerens og elevcoachens oplevelse af at kunne bidrage til en meningsforhandling og fortolkning i forhold til fastholdelse, bliver ifølge Wenger afgørende for, om de oplever et ejerskab og ansvar for denne og herved *“...become part of who we are.” (Wenger, 1998, p. 200).* Heri ligger en evne til at leve og udleve egen deltagelse på en meningsfuld måde. Et gennemgående tema for afhandlingen er netop de professionelle deltageres muligheder og (umuligheder) i forhold til forhandle og fortolke sig selv og egen deltagelse i forhold til forskellige meningssammenhænge relateret til fastholdelse af elever. Min antagelse er, at et meningssystem defineret fra en ministeriel

eller administrativ praksis ikke bare afstedkommer en passiv accept fra lærernes og elevcoaches side, men at disse kontinuerligt tager stilling og (for)handler om meningen forbundet med fastholdelse. Herunder hvad fastholdelse betyder for deres handlemuligheder i erhvervsskolesystemet, deres tilknytning hertil og for deres måde at forstå sig selv.

Afslutningsvist vil jeg kort knytte en metateoretisk kommentar til min forståelse og anvendelse af identitetsbegrebet. Indenfor den situerede praksis teori ligger der i forståelsen af identitet et anti-essentialistisk perspektiv. Identiteten anskues ikke som bestående af en allerede eksisterende personlighedskerne, men er relateret til omverdenen i samspillet mellem individ og gruppe. Tilsvarende positionering finder jeg hos Sfard & Prusak (2005), der er kritiske overfor en essentialistisk forståelse og brug af begrebet, i form af at personen *har* en bestemt identitet. I stedet argumenterer de for en dynamisk foranderlig kontekstafhængig forståelse af identitet. Sfard & Prusak plæderer for at denne forståelse kan realiseres igennem en narrativ identitetsforståelse med fokus på de fortællinger, der knytter sig til personen. Identitet som sproglige konstruktioner har domineret human- og socialvidenskaberne igennem de seneste år, og jeg vil her ikke forholde mig til relevansen heraf men blot konstatere, at der kan være et problem i, at man i dette perspektiv ikke tematiserer den konkrete praksis, som identiteten er forankret i – de sproglige konstruktioner relateret til identitet kommer herved til at fremstå som abstrakte og afkoblede (Dreier, 1999a). Som alternativ til de narrative konstruktioner er mit analytiske blik i forhold til identitet rettet imod en forståelse af identitet centreret om handlinger, forhandlinger og engagement i sociale praksisser. Hvad *gør* personen? Hvad *gør* personen *ikke*? Jeg er således optaget af, hvordan identitet kan anskues som noget, der konstitueres igennem handlinger og gennem personens oplevede og forhandlede tilknytning til sociale praksisser.

Praksisfællesskab

I det ovenstående afsnit om identitet er formuleringer om det sociale, om det fælles, kontinuerligt bragt i spil som et bagvedliggende tæppe. Identiteten konstitueres ikke på baggrund af den enkelte person, idet personen altid er del af *noget* sammen med *nogen*. Begrebet *praksisfællesskab* kan i den forbindelse bidrage til at rammesætte, hvordan relationer og forhandlinger om fælles virksomhed har en betydning for den enkelte persons deltagelses-repertoire. Der er i fællesskabet nogle identifikationstilbud – nogle pejlemærker, der hjælper personen til at orientere sig og give sin deltagelse retning. I begrebet praksisfællesskab ligger, at der er en praksis – en virksomhed, som flere mennesker er fælles om at gøre, og som de er fælles om at have en eller anden form for engagement i (La-

ve & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Lave og Wenger skriver om deltagelse i et praksisfællesskab, at dette implicerer:

“...participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for the communities.” (Lave & Wenger, 1991, p. 98).

Et praksisfællesskab involverer således værdier og meningssystemer, der har en social forankring og som får betydning for personerne tilværelse langt udover de tekniske kompetencer, som måtte være forbundet med den fælles virksomhed (Lave & Wenger, 1991).

Idéen om praksisfællesskaber forfølges af Wenger (1998), hvor han forsøger at uddybe på idéen om praksisfællesskaber og karakteristika forbundet med disse. Trods de mange forskellige fremtrædelsesformer, som praksisfællesskaber kan antage, hævder Wenger, at de alle deler en grundlæggende struktur kendetegnet ved dimensioner, som understøtter og udvikler sammenhængskraften i praksisfællesskabet:

- gensidigt engagement
- fælles virksomhed og
- fælles repertoire.

Gensidigt engagement indebærer, at praksis opretholdes og udvikles, fordi deltagerne engagerer sig i og forpligter sig på handlinger, der understøtter det fælles grundlag. Heri ligger en kobling til dimensionen om fælles virksomhed. Deltagerne engagerer sig i fælles aktiviteter og diskussioner og forhandler om, hvordan ressourcer, betingelser og krav kan/skal håndteres og derved konstituere praksis. Endelig producerer fællesskabet over tid et fælles repertoire af redskaber, rutiner, historier, symboler, dokumenter, sprog etcetera som er blevet udviklet på baggrund af engagement og ansvar i forhold til den fælles praksis.

Mennesker befinder sig i en række forskellige praksisfællesskaber i forskellige kontekster det være sig både hjemme, i fritiden og på arbejde. Medlemskabet af et praksisfællesskab kan være formelt eller uformelt, med forskellige grader af deltagelse (Wenger, 1998) og medlemmer kan have forskellige interesser og bidrage forskelligt til den fælles virksomhed (Lave & Wenger, 1991). Tanggaard (2004) peger i den forbindelse på, at det er et empirisk spørgsmål, hvornår man har fat i et praksisfællesskab.

“Praksisfællesskabsbegrebet angiver ikke præcist, hvor mange personer der skal til for at tale om et praksisfællesskab og heller ikke, hvor enige om fælles mål og værdier deltagerne egentlig skal være for at tale om et praksisfællesskab.” (Tanggaard, 2004, p. 69).

Som jeg vil uddybe nedenfor, er det i relation til denne afhandling relevant at diskutere, hvordan fastholdelse som social praksis udfordrer det praksisfællesskab, der eksisterer blandt lærere på en teknisk skole, og hvordan nye eventuelt konstitueres, idet virksomhed, værdier og mål bliver for forskellige deltagerne imellem. Før jeg udfolder dette aspekt vil jeg imidlertid knytte et par yderligere perspektiver på dimensionen *fælles* i forhold til praksisfællesskab. Wenger (1998) præsenterer begrebet paradigmatiske baner, hvori der ligger en forståelse af, at der i et praksisfællesskab tilbydes deltagerne nogle bestemte identifikationsmodeller for, hvordan deltagelse kan forvaltes og forhandles. Der er til praksisfællesskabet knyttet en række historier, der både fortæller noget om, hvad der er igennem tiden har været muligt, ventet og ønskeligt samt hvilke deltagelsesmåder, der fremadrettet forekommer centrale for den fælles praksis, og som deltagerne kan engagere sig i. De paradigmatiske baner refererer således til et felt af mulige fortider og fremtider, der konstituerer både fællesskabets praksis og deltagernes identitet.

“... a community of practice is a field of possible trajectories and thus the proposal of an identity. It is a history and a promise of that history. It is a field of possible pasts and of possible futures, which are all there for participants, not only to witness, hear about, contemplate, but to engage with.” (Wenger, 1998, p.156).

I min forståelse af en teknisk skole som uddannelsesinstitution og de praksisfællesskaber, der eksisterer her indenfor, centrerer en paradigmatiske bane sig omkring håndværk. En historisk bane der repræsenterer en stærk og stolt håndværkstradition, og hvor der deltagerne imellem er et gensidigt engagement i den virksomhed, der relaterer sig til at udøve et håndværk og uddanne unge mennesker her indenfor. De er fælles om at tilbyde eleverne at engagere sig i faget, i de værktøjer og materialer der bruges i faget, i arbejdsmarkedsorienteringen, i måden hvorpå man taler, klæder sig, og hvor man henter inspiration.

Men med begrebet om institutionelle arrangementer in mente, er det imidlertid relevant og interessant at se nærmere på, hvad eksempelvis et udvidet grundforløb måtte betyde for de paradigmatiske baner knyttet til det at være en del af et praksisfællesskab indenfor erhvervsuddannelsessystemet.

Min antagelse er, at dette arrangement udfordrer de historier og deltagelses/handleformer, der traditionelt har fungeret som pejlemærker i praksisfællesskabet i forhold til den fælles virksomhed. At disse ikke nødvendigvis længere er meningsfulde eller funktionsduelige i forhold til at kunne agere i og håndtere 95% imperativet og mødet med en elevgruppe, der bringer en række vanskeligheder med sig ind i uddannelsessammenhængen. En gruppe unge, der ikke umiddelbart er uddannelses-mindede, og som i nogle tilfælde opponerer imod skole, lærere, autotiteler etc, så kan/skal man overhovedet bruge ressourcer på at "invitere" dem ind? I forhold til fastholdelse som social praksis er der blandt de professionelle langt fra enighed om det meningsfulde i at fastholde, og hvad den fremtidige bane i forhold til denne praksis skal være. Lærerne forholder sig forskelligt til 95% imperativet. De fortolker det forskelligt, og de forhandler om, hvem der skal have "lov" til at lære håndværket. Om der skal investeres ressourcer i at invitere en gruppe unge ind i en fagtradition, som de muligvis ikke ender med at færdiggøre. Og hvor man har fornemmelsen af at gå på kompromis med den faglige kvalitet i forhold til, at der er mere basale personlige og sociale aspekter, som de unge skal støttes i at håndtere, eksempelvis at møde til tiden. Netop sidstnævnte er baggrunden for elevcoaches indtræden i erhvervsskolesystemet. 95% målsætningen udgør deres eksistensberettigelse og repræsenterer en ny paradigmatiske bane, både i forhold til hvem der tilknyttes praksisfællesskabet, og hvilke nye type virksomheder dette fører med sig. Som et gennemgående tema i denne afhandling manifesterer 95% målsætningen sig således som en pædagogisk diversitet i praksisfællesskabet. For at sikre at stadigt flere unge gennemfører, herunder unge med sociale og psykologiske vanskeligheder, er der som påpeget i introduktionen etableret en lang række funktioner, der markerer et skred og et kvalitativt skifte i forhold til rammen for den uddannelsesmæssige setting. I sameksistens med kerneydelsen "faglært uddannelse" skal de nye funktioner (og personerne der praktiserer disse funktioner) tilbyde de unge støtte, guidning og omsorg. Der kommer heri gennem et øget fokus på det socialpædagogiske aspekt, hvilket kan forstås som en ny type paradigmatiske bane.

Som tidligere nævnt er det et empirisk spørgsmål, hvornår man kan tale om et praksisfællesskab. Jeg har ovenfor skitseret "erhvervsskolen" som et overordnet praksisfællesskab, hvilket med stor sandsynlighed repræsenterer en stærk forenkling af feltet. Der forekommer at være multiple versioner af måder hvorpå, praksisfællesskaber kan afgrænses i relation til erhvervsskolen som kontekst.

- Grundforløbslærere og hovedforløbslærere som et praksisfællesskab
- Udvidede grundforløbs lærere og ordinære grundforløbs lærere som et praksisfællesskab

- Erhvervsskolelærere og elevcoaches som et praksisfællesskab

De ovenfor oplistede grupperinger er på mange måder så selvstyrende, at de kan udvikle egne praksisser på baggrund af forskellige opgaver og forskellige måder og ressourcer, der muliggør eller vanskeliggør et gensidigt engagement. Det kan også problematiseres, hvorvidt elevcoaches og erhvervsskolelærere kan tænkes at udgøre et praksisfællesskab. Elevcoachene entrerer erhvervsskolen med en helt anden uddannelsesmæssig og erfaringsmæssig baggrund. De entrerer skolen med henblik på en helt anden type funktion og placering i organisationen samt andre interesser og præferencer. Men ikke desto mindre har de sammen med lærerne på de udvidede grundforløb også en form for praksisfællesskab – et gensidigt engagement i hinandens aktiviteter og en gensidigt engagement i en fælles virksomhed om at fastholde elever, der er vurderet frafaldstruede. Uanset hvor grænserne analytisk markeres, er der i praksis overlap mellem praksisfællesskaberne og nogle deltagere bevæger sig på tværs og forsøger at skabe meningsfulde relationer imellem disse (Wenger, 1998). Dette tema udfoldes nærmere i artiklen *“Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse”*.

Som fremskrevet ovenfor er der en række nuancer forbundet med fællesheden i et praksisfællesskab. Fællesheden implicerer ikke, at praksisfællesskabet er en homogen harmonisk størrelse (Wenger, 1998). Personerne i fællesskabet har forskellige historier, erfaringer, præferencer etc., som de tager med sig i deres ageren i praksisfællesskabet, og som får betydning for deres aktuelle og fremtidige deltagelse i praksisfællesskabet. Heri ligger også, at der for deltagerne i et praksisfællesskab er grundlag for såvel fælles som konfliktuel deltagelse, og at der pågår en kontinuerlig forhandling om positioner, aktiviteter, værdier og mening forbundet med den fælles praksis (Hodges, 1998). Praksisfællesskaber som konfliktuelle arenaer åbner således op for en analyse, der både griber homogeniteten og diversiteten - forskellige evt. modsatrettede interesser såsom at bevare høj faglig kvalitet (global konkurrencedygtighed) og status versus at være en uddannelse for alle (socialt ansvar) og risikere taber-status. Det muliggøres således at analysere, hvordan der blandt de professionelle deltagere, kan være personlige og institutionelle kræfter, der trækker i retning af at konsolidere alternative pædagogiske praksisser, hvorved allerede etablerede praksisser og menings- og identifikationssystemer udfordres og forandres. Praksisfællesskaber som analytisk greb bidrager således til en forståelse af grundlæggende dynamikker i måder hvorpå, mennesker arbejder sammen og orienterer sig i forhold til en fælles virksomhed. Som Lave & Wenger (1991) formulerer det:

“Since activity and the participation of individuals involved in it, their knowledge, and their perspectives are mutually constitutive, change is a fundamental property of communities of practice and their activities.” (Lave & Wenger, 1991, p. 117).

Et situeret praksis perspektiv – med blik for emotionelle ladninger forbundet med deltagelse i sociale praksisser

Jeg har i afsnittene ovenfor præsenteret mit teoretiske afsæt og min anvendelse af begreber primært hentet fra et situeret praksis perspektiv. I min læsning af situeret praksisteori har jeg imidlertid gentagne gange siddet tilbage med en fornemmelse af, at den eksisterende litteratur ignorerer et grundlæggende aspekt forbundet med personers deltagelse i verden. Måden hvorpå personers deltagelse, engagement og meningsskabelse i sociale praksisser væves sammen med, eller gøres i kraft af, en emotionel dimension.

Det var med grundlag i mit empiriske materiale, at jeg blev optaget af, hvordan fastholdelse som en social praksis og deltagelse heri rummer en række forskelligartede emotionelle dimensioner. I de analyser, som afhandlingens artikler baserer sig på, udfolder jeg på forskellig vis, hvordan eksempelvis afmagt, håb, frustration, tilfredshed, glæde og bekymring er knyttet til deltagelse i fastholdelse som en praksis. Med analyserne ønsker jeg at rette blikket imod, at et væsentligt aspekt af det at deltage i en praksis, er at knytte sig til den praksis, man er eller forsøger at blive en del af. Ole Dreier (1999a) beskriver eksempelvis med afsæt i analyser af sociale praksisser, at identitet er den subjektive oplevelse af at høre til i en given sammenhæng. Jeg hævder, at denne subjektive oplevelse af tilhørsforhold kan rumme en række emotionelle komponenter; glæde, begejstring, velvære, men naturligvis også frygt og frustration. Kort sagt er vores deltagelse i sociale praksisser emotionelt ladet. Jeg vil således pege på, at forandring af deltagelse i sociale praksisser også må anskues som et emotionelt anliggende. Det er min opfattelse, at dette vil kunne supplere et situeret praksis perspektivs forståelse af personers deltagelse i sociale praksisser. Et supplement, der giver mulighed for at fremanalysere, at deltagelse i sociale praksisser rummer emotionelle fordringer.

I måden hvorpå jeg i afhandlingen bringer emotioner i spil i forhold til et situeret praksis perspektiv, er jeg optaget af, hvordan kontekstuelle betingelser, eksempelvis bestemte institutionelle arrangementer, medierer den emotionelle dimension af personernes deltagelse i en social praksis. Eller formuleret med afsæt i egne empiriske analyser: Det udvidede grundforløb, som et institutionelt arrangement, og de sociale praksisser knyttet hertil, muliggør bestemte måder, hvorpå deltagerne

kan forholde sig emotionelt til sig selv, til de aktiviteter de indgår i og de andre aktører involveret i aktiviteten. Blikket på institutionen eller konteksten som betydningsfuld for deltagernes emotionelle udtryk og manøvrer er inspireret af bl.a. Hochschild (1983), Bolton (2000) & Fineman (2008). Disse betoner på forskellig vis, hvordan emotioner udgør en produktiv ressource i organisationer, og hvordan emotioner *gør* noget ved en organisation, ligesom at en organisation *gør* noget ved deltagernes emotioner og relationer med henblik på profit og opnåelse af organisationens målsætninger. Emotioner bliver herved et performativt fænomen, og det analytiske blik flyttes fra emotioner som et indre psykologisk fænomen til en sociologisk forståelsesramme. Om end mit analytiske blik er rettet imod personen, i forhold til, at det er en person, der oplever og udtrykker emotioner, er jeg således ikke optaget af at fremanalysere emotioner som et fænomen, der opstår og udfoldes som en indre psykologisk tilstand. I stedet er jeg interesseret i at begribe emotioner som noget, der *gøres* i en særlig praksis og i relationen til andre, og hvilken betydning dette får for såvel egen som andres deltagelse. Jeg har formuleret dette analytiske greb som “emotionelle handlinger”, hvilket udfoldes nærmere i artiklen *Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet*. Denne tilgang betyder ikke, at jeg underkender betydningen af biologiske aspekter knyttet til emotioner eller tager afstand fra, at der kan være et biologisk grundlag for disse. Jeg afviser heller ikke, at tidlige erfaringer i forhold til en omsorgsperson har en vigtig betydning for måden, hvorpå vores emotioner opleves og udleveres i de fællesskaber vi senere begår os i, hvilket ville blive betonet ud fra et psykodynamisk perspektiv med fokus på individet (Elmholdt & Tanggaard, 2011). Jeg lægger blot mit analytiske snit på en måde som fokuserer på, hvordan sociale processer og interaktioner i bestemte institutionelle praksisser (og forandringer heri) reflekteres i deltagernes emotionelle udtryk og handlinger.

Emotionelle ladninger forbundet med deltagelse i sociale praksisser

Med afsæt i ovenstående rammesætning vil jeg afrunde dette kapitel med at reflektere og eksemplificere, hvordan emotioner er et betydningsfuldt aspekt af social praksis. Jeg vil gøre dette med afsæt i uddrag fra forskellige tekster (Lave & Wenger, 1991; Lave, 2011; Nielsen, 1999; Tanggaard, 2004; Wenger, 1998; Østerlund, 1999), der har et situeret praksis perspektiv som teoretisk referenceramme. Fælles for uddragene er, at de eksemplificerer måder hvorpå, deltagelse i sociale praksisser implicerer emotionelle oplevelser og udtryk, at der er en situeret betingethed knyttet til hvilke emotioner, der kommer i spil, og i hvilket omfang det er forventeligt eller acceptabelt at udtrykke eller undertrykke dem (Hochschild, 1983). Eller mere overordnet formuleret: Hvordan deltagelse i praksisser, og forandringer forbundet hermed, er et emotionelt ladet (spændings)felt.

Ingen af de ovenfornævnte forfattere har imidlertid ekspliciteret betydningen af den emotionelle dimension, og tematiseret denne i relation til nøglebegreber indenfor situeret praksis tænkning. Dette har således været min mission i gen-læsningen, og på baggrund heraf er følgende perspektiver på emotioner sammensat:

- Det forventede emotionelle udtryk. Her temasat som **emotionelle ladninger i samspillet personer og positioner i praksis.**
- Den position, som personen oplever, er tilgængelig, eksempelvis som marginaliseret, opleve sig som sat udenfor praksis. Her begrebsliggjort som **emotionelle ladninger knyttet til forhindret deltagelse.**
- Oplevelsen af vanskeligheder forbundet med at realisere en ønsket deltagelse eller et oplevet mismatch imellem fortidig og aktuel deltagelse i en given praksis. Her indrammet som **emotionelle ladninger forbundet med forandring i deltagelse.**

Emotionelle ladninger i samspillet mellem personer og positioner i praksis

“After a long struggle, Ariel put the person on hold, just to take a breath. She was so angry, her body was shaking.” (Wenger, 1998, p. 21)

Ovenstående tekstuddrag er et af mange eksempler på, hvordan Wenger beskriver personer og aktiviteter på baggrund af hans etnografiske feltstudium blandt skadebehandlere i et forsikringsselskab. Mange af disse beskrivelser refererer til, hvordan forskellige emotionelle udtryk eller stemninger er en del af den praksis, det vil sige at gøre skadebehandling. Frygten for at sager genoptages efter behandlerens afgørelse, frustration over sagsbehandlingssystemet, og som ovenfor vrede og frustration over en besværlig kunde er blandt de typiske situationer, hvor Wenger kobler en emotionel dimension på sin gengivelse af skadebehandlernes praksis. Jeg har medtaget ovenstående uddrag, da det for mig at se er et interessant eksempel på, hvordan der til en praksis, og en persons position i denne praksis, er en forventning om et særligt emotionelt udtryk – eller i dette tilfælde snarere fraværet af et emotionelt udtryk, vrede. Ariel modificerer hendes emotionelle udtryk, så det er “passende” i forhold til den pågældende situation og hendes position som forsikringskonsulent, hvor hendes arbejdsgiver og profitten i organisationen må forventes at være afhængig af tilfredse kunder. Det at kunne undertrykke emotionen i den pågældende kunderelation er i skadebehandler branchen en emotionel fordring, som Ariel skal være i stand til at kunne honorere, såfremt hun skal kunne

karakteriseres som en medarbejder, der mestrer positionen som professionel skadebehandler. Flere steder i mit empiriske materiale finder jeg ligeledes eksempler på lærere, der tilstræber at sætte egen vrede eller frustration "på hold" overfor en elev og forklarer dette med, at skæld ud for mange af eleverne har været prototypen på deres relation til en voksen, og at dette har betydet, at eleven før eller siden er gået sin vej. Om end lærer-elev relationen antager en anden karakter end Ariels relation til en (ukendt) kunde, og kerneydelsen er en anden, kunne man stadig fremskrive fastholdelse af den gode relation som afgørende i begge tilfælde. En god relation som i Ariels tilfælde vil betyde kundetilfredshed og kundefastholdelse, og som i lærernes tilfælde vil betyde elevtrivsel og elevfastholdelse.

Hvor ovenstående er et eksempel på *nedtoning* af den emotionelle dimension med henblik på at performe en god og respektfuld relation, vil jeg med næstfølgende tekstuddrag eksemplificere, hvordan der til forskellige positioner i en praksis også kan antages at være knyttet en forventning om *betoning* af særlig en emotionel dimension. Uddraget er fra Laves seneste bog om hendes etnografiske arbejde blandt skræddere i Liberia.

*"Little M. [lærlingen, LL.] is making a money bag. G. [mesteren, LL.] glances at him from time to time, but lets him go without comment. When Little M. is finished, G. takes the bag, holds it up for him and says, "M., is this the way to sew a zipper?" (It is in backwards, so the slide is on the inside of the bag.) Little M. looks at what he has done, and then **looks embarrassed**. He says, "I forgot". G then comments to me that he saw the mistakes earlier, but since sometimes Little M. forgets to look before se sews, he let it go, in order to teach him a lesson."* (Lave, 2011, p. 73).

Jeg finder ovenstående tekstuddrag særligt interessant, da det illustrerer emotionelle udtryk koblet til positioner og magtforhold i en praksis. Deltagerne, Little M og G, har forskellige positioner og rettigheder, og det er (sandsynligvis) forventet, at little M. udviser en form for skamfuldhed, hvis/når han fejler i produktionsprocessen. En skamfuldhed, der kan være rettet imod selve faget og respekten for at mestre dette, og/eller en skamfuldhed rettet imod mesteren som en måde at udvise respekt for den asymmetriske relation, der giver mesteren magt til fremadrettet at afgøre lærlingens adgang til praksisfællesskabet blandt skrædderne. Hvor en forventning om ydmyghed er relateret til lærlingens position, kan retten til ydmygelse knyttes til mesterens position, som en legitim emotionel handling. Mesteren forventes at irettesætte sin lærling, og til trods for at han kunne have gjort sin elev opmærksom på fejlen tidligere, er han i en position, hvor han kan uddele en "lærestreg"

med en større eller mindre grad af ydmygelse knyttet hertil. Jeg anvender i artiklen *Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet* begrebet emotionsbearbejdende teknikker (Poder, 2010) til at fremanalysere, hvordan det asymmetriske magtforhold mellem lærer og elev kan bruges til at bevæge eleven i retning af at mestre faget igennem stolthed og glæde. Ovenstående tekstuddrag illustrerer imidlertid, at der med fordel kan skelnes mellem forskellige emotionsbearbejdende teknikker, som der i en praksis bringes i spil med henblik på at udvikle en persons deltagelse. Et relevant fokuspunkt er således at se på, med hvilken katalysator, en positiv drivkraft (fremelske fx glæde, stolthed) eller en mere negativ drivkraft (fremelske fx ydmygelse, skamfuldhed, frygt) at bevægelsen imod mestring af en position og en praksis sker.

Emotionelle ladninger knyttet til forhindret deltagelse

Et gennemgående tema hos Lave & Wenger er personers mulighed for deltagelse i en social praksis. De gør brug af termen magt (power) i betydningen kvalificerende (empowering) versus dequalificerende (disempowering) deltagelsesmuligheder. Personer kan opleve forhindret eller begrænset adgang til en social praksis og en dertilhørende oplevelse af marginalisering og afmagt. I bogen “Situating Learning. Legitimate Peripheral Participation” fra 1991 er temaet om begrænset/forhindret adgang særligt tydeligt i en case omhandlende slagterlærlinge. En af lærlingene kobler følgende emotionelt ladede beskrivelse på sin oplevelse af at være begrænset i sin deltagelse.

“I’m scared to go in the back room. I feel so out of place there. I haven’t gone back there in a long time because I just don’t know what to do when I’m there. All those guys [de mere erfarne svende, red.] know so much about meat cutting and I don’t know anything.” (Lave & Wenger, 1991, p. 78.)

I tekststykket fremhæver lærlingen en følelse af at være bange for at gå ind i rummet blandt de mere erfarne svende. Lærlingen føler sig akavet og uvidende i forhold til arbejdsgangen og udtrykker andetsteds i teksten frustration og meningsløshed over at blive holdt væk fra at lære kødudskæring, som for ham repræsenterer en “rigtig” slagter opgave. I stedet udfører lærlingene de samme arbejdsopgaver igen og igen såsom at emballere, hvilket foregår i et andet lokale. Den begrænsede adgang implicerer således både, at lærlingene holdes på afstand af nogle af de centrale arbejdsprocedurer, og kun i begrænset omfang mestrer faget, men også at de marginaliseres i forhold til de nøgledeltagere, der for dem udgør identifikationsfigurer i praksisfællesskabet. Oplevelsen af at være begrænset i sin adgang og forbindelsen til afmagt er blandt et af temaerne, der udfoldes i artiklen

“Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”. Der gives i denne et bud på, hvordan deltagelse i en social praksis under forandring kan implicere en afmægtighed i forhold til de opgaver og logikker, der faciliteres og tilknyttes ens professionelle position.

Temaet omkring forhindret eller begrænset deltagelse finder jeg også udfoldet hos en række danske forskere, der skriver sig ind i et situeret praksistænkning, bl.a. Nielsen (1999). I Nielsens tekst hæfter jeg mig ved, hvordan udviklingen af en deltagelsesform i ét praksisfællesskab i en særlig institutionel sammenhæng, her musikkonservatoriet, kan implicere en emotionel fordring om at måtte håndtere et afsavn i forhold til at indtage en perifær position i et tidligere praksisfællesskab. I Nielsens analyse af studerende på musikkonservatoriet løber en fortælling om at lære en livsstil forbundet med en særlig praksis, hvor det at blive opslugt af musik og kunst og dyrke relationer centreret omkring musikken værdisættes som den altdominerende del af hverdagslivet, og for nogle medfører et afsavn i forhold til relationer med andre udenfor miljøet.

*“Man vænner sig lidt efter lidt til at sige nej til at være social (...) og man bliver efterhånden lidt **ensom**, eller hvordan skal jeg sige det; det er svært at deltage i almindelige samtaler om hverdagsemner, fordi man aldrig læser aviser eller hører radio og sådan noget.” (Uddrag fra interview med ung kvindelig konservatorium studerende, Nielsen, 1999, p. 140).*

Normer og værdier i ét praksisfællesskab og et aktivt engagement heri kan således betyde, at en person må give afkald på at realisere hidtidige meningssystemer og andre værdifulde identitetsmarkører knyttet til andre praksisfællesskaber. Den institutionelle sammenhæng kan begrænse en persons deltagelsesrepertoire og stille personen overfor at håndtere et emotionelt spændingsfelt mellem et ønske om at høre til overfor savnet af det, der må træde i baggrunden. Longing for belonging versus longing. Ønsket om at høre til, gøre sin deltagelse gældende, og erkendelsen af at divergerende logikker kan begrænse muligheden for deltagelse, præger også nogle af analyserne i denne afhandling særligt trukket ud fra fortællingerne blandt elevcoachene, der er trådt ind i erhvervsuddannelsessystemet. Deres perspektiv fremanalyseres i artiklen *“Leaning in to muddy interviews”* og giver et indblik i nogle af de emotionelle og relationelle fordringer, der er forbundet med at finde en plads i et eksisterende praksis- og værdifællesskab.

Emotionelle ladninger forbundet med forandring i deltagelse

Jeg afrunder afsnittet ovenfor med at fremhæve de emotionelle fordringer, der kan være forbundet med at træde ind i en eksisterende praksis. Et andet relevant scenarie er, hvad der sker, når en person allerede er en del af en praksis, men oplever at måtte ændre eget deltagelsesrepertoire og manøvrere på baggrund af en anden logik. I Østerlunds (1999) analyse af nye sælgere i en højteknologisk virksomhed, der sælger netværksprintere, udgør lærlingen Tom en af figurerne. Tom kender branchen, idet han i mange år har arbejdet som printersystemanalytiker og haft et tæt samarbejde med erfarne sælgere indenfor branchen. Som analytiker har han på virksomhederne været kendt for sin hjælpsomhed og store viden om produkterne, og han har trivedes med at hjælpe med at løse kundens problem. Viden om teknologien og produktkvalitet har været omdrejningspunkt for hans måde at manøvrere og hans kommunikation med kunderne har været præget af en kollegial relation, hvor faglige spørgsmål af fælles interesse er blevet diskuret. Tom får imidlertid en anden position i branchen, da han tilbydes at begynde som sælger. Toms store viden om området er stor styrke for ham på oplæringskurserne, og når han taler med kunden om deres anvendelse af produkterne, men han oplever, at han ikke mestrer sin nye kerneopgave: han er ikke i stand til at sælge.

*“Nu og da prøver han at anbefale, at man udskifter et par store printere i analytikernes afdeling. ”det er bare en utrolig pris – utrolig!”. Men hver gang han kommer i gang med en **entusiastisk** salgstale, ser de to kvinder på ham, som om han vil **svigte** dem, og siger: ”Nu prøver du at sælge – gør du ikke?” Tom tøver, mumler ”nej og skifter emne [...] Dette samspilsmønster gentager sig en halv time senere, da Tom sidder på kontraktadministrationens kontor. [...] Tom er tydeligvis **frustreret**.” (Østerlund, 1999, p. 153f).*

Tom er usikker i sin nye deltagelsesform og de nye relationer, han skal etablere med kunderne – han oplever hans troværdighed og viden på området kompromitteres. Fra at have erfaring med arbejdsfeltet på baggrund af positionen som en seriøs, fagligt velfunderet analytiker skal han nu mestre salgsteknikker, såsom uformel snik-snak og omgå kvalitetsmæssige prioriteringer. Hertil kommer at, kundernes respons på hans nye deltagelsesform udfordrer denne og understreger de konfliktuelle værdier og mismatchet imellem hans fortidige og hans aktuelle deltagelse. Oplevelsen af ikke at mestre deltagelsesformen som sælger, og den kontinuerlige påmindelse herom fra kundernes side, betyder for Tom, at hans deltagelse lades med frustration.

I forhold til det at lære at mestre deltagelse i en særlig praksis, som er omdrejningspunktet for samtlige af de tekster, jeg ovenfor har inddraget, er den emotionelle ladning af personers deltagelse i sociale praksisser ikke udfoldet nogetsteds. Der kan læses en beskrivende eller konstaterende forholden sig til den emotionelle dimension, men intet herudover. En undtagelse herfra finder jeg hos Tanggaard (2004), der i sin afhandling pointerer, at (lærlinges) udviklingsforløb ikke er en emotionel neutral proces, men inkluderer oplevelser af blandt andet afmægtighed, anerkendelse, kedsomhed, nysgerrighed. I forhold til at være en del af et arbejdsfællesskab, nævner en lærling blandt andet, at han oplever at modnes på grund af den tillid, der vises ham, når han tildeles opgaver der skal løses. En anden lærling peger på, at det at manøvrere i skift mellem skole kontekst og arbejdsplads kontekst kan gøre én usikker på egen formåen og indvirke negativt på selvtilliden:

*“Så kommer du fra skolen og er **skidegod**, så kommer du ud i praktikken og kan ikke en skid, selvom tingene faktisk er meget enkle. Så kan ens **selvtillid godt blive pillet ned**, og så er det bare med at tage sig sammen for at lære noget.” (Tanggaard, 2004, p. 231).*

Udover en tekstmæssig tilkendegivelse af at lærlingenes udviklingsforløb ikke er en emotionel neutral proces, udfoldes den emotionelle dimension imidlertid heller ikke yderligere hos Tanggaard. For lærlingen i ovenstående uddrag er det bevægelsen mellem skole og praktik, der påbyder en emotionel fordring, idet der stilles forskellige krav til måden hvorpå personen tager del i den pågældende sammenhæng.

Forandringer i deltagelsesformer er det gennemgående tema i denne afhandling. Det være sig både forandringer der giver anledning til afmagt og frustration, og forandringer der giver anledning til en oplevelse af meningsfuldhed, mestring og stolthed. Om end disse emotionelle dimensioner opleves individuelt er min pointe, at mestring af deltagelse ikke er et isoleret individuelt anliggende. Konteksten og logikker i de praksisser, som deltagerne er involverede i, kan skabe en emotionel bevægelse fra mestring og stolthed til usikkerhed og frustration og vice versa. Og da denne emotionelle bevægelse sker imens personen-er-i-praksis, får den emotionelle oplevelse og det emotionelle udtryk ligeledes en betydning for den pågældende praksis. Noget undlades eller nedtones, og andet gøres der mere af eller får en anden form.

Kapitel 5. At (be)gribe det empiriske felt – metodologiske overvejelser

Indtræden i metalværkstedet en september morgen

Jeg træder ind i et stort åbent rum. Til venstre for mig er der en tung jerndør, hvorpå der står "værksted – husk ingen drikkevarer". Til højre er der en række kontorer med glastruder, og ligefrem ser der ud til at være et kantineområde. I hvert fald er der rækker af borde og lyde af service, der skramler. Jeg er i tvivl om hvilken retning, jeg skal bevæge mig i og finder mobilen frem, så jeg kan ringe til Peter. Han svarer efter et par ring, og vi aftaler, at jeg skal blive stående, og at han vil komme hen til mig. Kort efter kommer en mand omkring de 50 hen imod mig nede fra kantineområdet med en kop kaffe i hånden. Han har cowboybukser og t-shirt på og siger som noget af det første, at han lige skal nå at skifte til arbejdstøj, og om jeg kan finde mig en kop kaffe imens, så kan jeg tage den med ned i lokalet, hvor han plejer at mødes med sit hold hver morgen.

...

Vi går ind af døren til værkstedet, der er én stor hal, men med skillevægge der opdeler rummet, så man får en fornemmelse af at befinde sig i en industrivirksomhed med adskilte afdelinger. Udluftningen kører, men ellers er der forholdsvis stille. I et af områderne står nogle elever omkring et arbejdsbord og kigger på nogle tegninger sammen med en lærer. Ellers er her endnu ret tomt. Peter hilser på dem, kollegaen kigger på mig og spørger, om jeg er en ny elev, hvortil Peter svarer "nej hun er sgu fra uni og skal observere mit arbejde de næste par uger, det er noget hun skal bruge til en opgave". Kollegaen ryster på hovedet og smågriner, imens han kommenterer, at det da nok skal blive noget kønt noget, som jeg kan præsentere ude i byen så. Vi går videre ned igennem værkstedet forbi en række metal arbejdsskabe, hvor nogle elever står og finder deres arbejdstøj frem. Vi kommer ned til det område af værkstedet, som Peter betegner for "vores" [det udvidede grundforløb, red.]. Peter forklarer, at han og Svend [den anden lærer på det udvidede grundforløb, red.] deler området op imellem sig, således at hans elever primært arbejder i svejsekabinerne på den ene side og Svends hold på den anden side, men at han selv og Svend godt kan gå lidt på tværs i forhold til at hjælpe hinanden. Imens vi går igennem området bliver jeg optaget af, at der er en karakteristisk duft af olie, brændt jern og svejsedampe, og mine tanker vandrer 25 år tilbage. Duftene, udsugningen, den drillende tone mellem Peter og kollegaen samt det blå arbejdstøj, der synes at være ar-

bejdsuniformen her, får mig til at føle mig hjemme - eller måske snarere hensat til barndommen og oplevelsen af spænding og nysgerrighed ved at besøge min far på hans arbejdsplads.

Peter går videre hen imod en dør der fører væk fra værkstedet og ind i et lokale med tre computere, et langt bord og nogle modeller af solure. Peter slår armene ud og siger "Ja det er så vores rum. Godmorgen drenge!". Der sidder to unge fyre i grå arbejdsbukser og en hættetrøje ved hver deres computer, de har begge facebook åben. De kigger op og smiler, og den ene svarer: "God morgen mester". Peter spørger ham, om han fik ordnet SU ansøgningen i går. Han rynker panden og mumler, at det var pisse uigennemskueligt. Peter svarer, at "det kender jeg godt med de offentlige systemer", og at de lige kan se sammen på det i løbet af dagen. Peter viser mig, hvor jeg kan placere mine ting og fortæller mig, at rummet mest bliver brugt om morgenen, og at det har en vigtig funktion for ham i forhold til at sætte en ramme for dagen sammen med eleverne: "Her mødes jeg hver morgen med eleverne, så vi lige kan få sagt godmorgen og småsnakket lidt inden vi går i gang. Jeg er her gerne ca. kl 8.15 for at være her, når eleverne begynder at møde ind. Det betyder så, at jeg ikke drikker kaffen nede på lærerværelset sammen med de andre. Det sker for tit, at man så ikke er opmærksom på tiden og ender med at komme for sent til undervisningen, og det dur sgu' ikke, når vi vil have, at eleverne skal møde ind til tiden. Det med at mødes herinde var en af de første beslutninger jeg tog, da jeg fandt ud af, at jeg skulle være tovholder på det her forløb. Jeg tænkte, at jeg sgu' var nødt til at få lidt samling på den her gruppe elever fra begyndelsen af dagen." Jeg glæder mig til at følge Peter i hans arbejde. Jeg kan fornemme, at jeg faktisk er en smule imponeret af hans tilgang og gebærden sig overfor eleverne i disse første 5 minutter, jeg har fået indblik i. Jeg får en association til frafaldslitteraturens betoning af nærvær, engagement og personlig relation, og at flere aspekter de seneste 5 minutter kan ses som konkrete udfoldelser heraf, måske det kunne kaldes pædagogisk håndværk? Jeg er nysgerrig på, hvordan det kommer til udtryk i andre situationer. Og hvad mon der mere konkret ligger i det, når han siger "den her gruppe elever"? Jeg har indtil nu været ret stille og tilbageholdende, og er lidt bekymret for, hvad Peter tænker om hende den studerende fra uni, der står der i hendes stramme sorte jeans og guldsandaler. Jeg lyner rygsækken op og finder sikkerhedsskoene frem. Jeg ser ikke frem til at skulle have dem på, de er ikke blot tunge men også varme. Samtidig er jeg glad for at have dem med som "rekvisit". Jeg kan mærke, at de giver mig en følelse af at passe en smule ind i miljøet, og så kan jeg jo også give den information, at de er fulgt med mig fra en ansættelse i arbejdstilsynet – det er ikke første gang jeg "gæster" verden udenfor uni.

Ovenstående tekststykke er et uddrag fra mine feltnotater skrevet i forbindelse med mit etnografiske feltarbejde på fire forskellige afdelinger på en teknisk skole. I dette tilfælde på afdelingen hvor grundforløbet “produktion og udvikling” er lokaliseret, og hvor jeg i to uger fulgte to lærere tilknyttet et udvidet grundforløb i ønsket om at komme nærmere en forståelse af deres deltagelsesformer i forhold til fastholdelse af elever, der vurderes frafaldstruede. Med præsentationen af tekststykket er det min hensigt at reflektere nogle af de metodiske aspekter og diskussioner, som kan knyttes til en vidensproduktion, der tager sit afsæt i feltarbejde, herunder bl.a. muligheden for adgang til in-situ interaktion, forskerens bevægelse mellem at være fremmed og kendt i forhold til feltets deltagere og deres hverdagspraksisser, intentionen om at følge deltagerne i deres bevægelser i feltet samt betydningen af min egen professionalitet og subjektivitet i interaktionen med feltet og dets deltagere.

I sammenhæng med ovenstående reflekterer min betoning af min indtræden og tilstedeværelse i feltet, at jeg skriver mig ind i videnskabsteoretisk paradigme indenfor hvilket: “ (...) *the positivist ideal of the independent researcher is unattainable.*” (Cassell, 2005: 172). Grundlæggende er afhandlingen baseret på et kvalitativt studium inspireret af en post-positivistisk tilgang til, hvad videnskab er, og hvordan viden produceres. Med et post-positivistisk afsæt tager jeg afstand fra forestillingerne i, hvad Jensen (1986) betegner som, den klassiske videnskabsforestilling, hvor:

”...*virkeligheden ses som en fast, en gang for alle opbygget system, som mennesker med særlige intellektuelle eller videnskabelige evner kan få indsigt i.*” (Jensen, 1986:332)

Virkeligheden er ikke bare opbygget og så et afsluttet kapitel. Virkeligheden er kontinuerlig til forhandling – noget modificeres og forandres andet vedligeholdes. På baggrund heraf finder jeg det interessant at studere, hvad der sker, når sociale praksisser og politiske imperativer mødes. I relation hertil er jeg optaget af at inddrage de personer, der er eksperter på deres hverdagsliv, som det udspiller sig i mødet med 95% målsætningen. Det er mit håb, at jeg med mine manøvrer i feltet får adgang til at lære om dets selvfølgeligheder og kompleksiteter sammen med feltets deltagere i de sociale praksisser, som de er engagerede i (Hasse, 2002 Hastrup, 2010). Heri ligger endvidere, at jeg læner mig op af en anerkendelse af at, der ikke er en prædefineret sandhed, jeg kan/skal opdage eller erkende, eller som mekanisk kan overføres. Inspireret af Hasse (2002) vil jeg i stedet benævne vidensproduktionen, som en positioneret erkendelse. Hermed lægger jeg vægt på, en bevidsthed omkring, at den viden, som min tilstedeværelse i feltet fører med sig, er forbundet med de positioner, som jeg undervejs indtager eller tilbydes og de teoretiske ståsteder, som jeg i løbet af forskningsprocessen har bekendt mig til.

Jeg har ovenfor forsøgt at tegne konturerne af dette kapitel og vil i de næstfølgende afsnit uddybe på de forskningsmæssige tilgange og metoder, der er anvendt, og som har præget min måde at gebærde mig i feltet med henblik på at (be)gribe feltet og forstå lærernes deltagelse i fastholdelsespraksisser. I de følgende afsnit vil jeg således redegøre for relevansen af feltarbejde som metodisk ramme for forskningsprocessen og beskrive de konkrete fremgangsmåder i forhold til min brug af deltagerobservationer og interviews. I disse afsnit indgår også en beskrivelse af samspillet mellem teori og empiri og de analytiske tilgange, der er anvendt. Afslutningsvist vil jeg diskutere de kvalitetsmæssige aspekter, der er søgt håndteret i løbet af forskningsprocessen.

Feltarbejde

”Feltarbejdet er en metode til at få viden om, hvordan selvfølgeligheder opstår, vedligeholdes eller ændres inden for rammerne af konkrete sociale fællesskaber.” (Hastrup, 2010, p. 55)

Intentionen og ambitionen med min ph.d. afhandling har fra første dag været at forstå, hvad det politiske krav om øget fastholdelse indenfor erhvervsuddannelsessystemet betyder for de professionelle deltagere, der berøres af kravet. Hvad har betydning for de professionelles deltagelse i fastholdelse, og hvilke selvfølgeligheder og brud i selvfølgeligheder præger de praksisser, der etableres. Jeg har i kraft heraf ønsket at bevæge mig ud i det hverdagsliv, hvor fastholdelse gøres med henblik på at møde og lære af de personer, der er involveret heri. Med henblik på at producere viden om de sociale praksisser og professionelle deltagelsesmuligheder, der konsolideres i relation til fastholdelse har jeg valgt at lade en etnografisk tilgang udgøre grundlaget for mit forskningsdesign og anvendt feltarbejde som den overliggende metodiske ramme for genereringen af empirisk materiale. Med overliggende metodisk ramme mener jeg, at der indenfor denne er bragt en række forskellige kvalitative metoder i spil: observationer, hverdagssamtaler, interviews, dokumentanalyse, etcetera (Hastrup, 2010). Den konkrete udfoldelse af disse metoder vil uddybes senere i kapitlet. Mit ærinde her er at argumentere for relevansen af at invitere feltarbejde ind i psykologien, som er det videnskabelige ståsted, denne afhandling er produceret fra.

Når jeg ovenfor kobler feltarbejde til en etnografisk tilgang, er dette for at markere metodens stærke tilknytning til etnografi og antropologi (Tanggaard, 2006). Indenfor disse videnskabelige discipliner er feltarbejde traditionelt udført i fjerne eksotiske områder af verden (set fra et vestligt verdens synspunkt) med henblik på at beskrive disse fremmede kulturer og levemåder. Antropologen Bro-

noslaw Malinowski markerede i tiden under første verdenskrig et metodemæssigt skred i forhold til principper for udførelse af feltarbejde i forbindelse med hans studie på ø-gruppen Trobrianderne ud for Ny Guinea. I stedet for at observere de indfødte på afstand fra kolonimagtens embedsboliger, blandt hvide fæller, slog han sig ned blandt de indfødte for herved at tage aktivt del i hverdagslivet i landsbyerne. (Hasse, 2002). En ny position for forskeren i feltet som gjorde Malinowski til en central figur i forhold til at etablere en etnografisk metode optaget af at “...undersøge verden ved at involvere sig direkte i den...” (Hastrup, 2010, p. 59).

Malinowskis feltarbejde, 1910’erne og indfødte på en ø-gruppe i Ny Guinea synes sandsynligvis umiddelbart langt fra en ph.d. studerendes feltarbejde blandt lærere og elevcoaches på en teknisk skole i Danmark i 2010’erne. Når jeg her vælger at tage historien med, er det for at betone min inspiration og fascination af at bevæge sig ud i et andet hverdagsliv og interessere sig for det liv og de logikker, der leves her samt argumentere for, at denne tilgang er relevant, hvad end det drejer sig om at udforske hverdagslivet i en eksotisk fremmedartet egn af verden eller i en sociokulturel sammenhæng, der ligger i nabolaget. Forud for mit ph.d. projekt havde jeg ikke arbejdet med erhvervsuddannelsessystemet. Jeg havde ikke nogen viden om selvfølgeligheder og hverdagsliv, andet end hvad jeg forestillede mig om praktiske værkstedsbaserede aktiviteter og elever, der havde valgt uddannelsen netop på baggrund af den praktiske dimension. Jeg havde ikke været synderlig opmærksom på mediernes formidling af problemstillinger indenfor området, om end jeg var bekendt med en dominerende uddannelsespolitisk diskurs om en 95% målsætning. Mine personlige uddannelsesmæssige bevægelser havde fulgt en gymnasial og en universitetsorienteret bane, og venner og omgangskreds ligeså. Og dog – mine familiemæssige rødder var i den grad solidt funderet i en arbejderklasse baggrund med metal- og byggebranchen som centrale beskæftigelsesfelter. Alligevel syntes den uddannelsesmæssige praksis som en fremmed “black box” for mig, og det forekom mig derfor helt centralt at bevæge mig ind i den for at kunne udforske betingelser og muligheder for fastholdelse og få et indblik i de professionelles tilgange til, og oplevelser af, problemstillingen i feltet. Hastrup (2010) peger i relation hertil på, at deltagelse er en forudsætning for som forsker at kunne mærke og forstå de kræfter, der driver de sociale praksisser i feltet. Van Maanen (1988) udfolder fordringen og potentialet i feltarbejde således:

“Fieldwork asks the researcher, as far as possible, to share firsthand the environment, problems, background, language, rituals and social relations of a more-or-less bounded and specified group of people. The belief is that by means of such sharing, a rich, con-

crete, complex, and hence truthful account of the social world being studied is possible.” (Van Maanen, 1988, p. 3).

Hvor jeg i tidligere empiriske projekter alene har anvendt interview som metode til at generere empirisk data, har jeg tilstræbt, at denne afhandling skulle baseres på en kontekstualisering af fænomenet fastholdelse. Det har været mit metodologiske udgangspunkt, at mit konkrete møde med centrale deltagere og mit engagement i aktiviteter, iblandt og sammen med deltagerne, ville give mig et andet mere rigt grundlag for at be(gribe) kompleksiteten i deltagelsesformer relateret til fastholdelse sammenlignet med “blot” at interviewe deltagerne i en afkoblet sammenhæng. Jeg er skolet i en psykologfaglig kvalitativ metode tradition, indenfor hvilken der har været tradition for at fremhæve interviewmetoden som særlig velegnet til at undersøge psykologiske fænomener. I modsætning hertil er etnografisk inspirerede metodetilgange, såsom brugen af deltagerobservationer, blevet tildelt en mere marginal position. Tendensen til denne mono-metodiske tilgang indenfor den kvalitative gren af psykologien, fremhæves blandt andre også af Griffin & Bengry-Howell (2008), der hæfter sig ved fraværet af etnografiske tilgange i lærebøger indenfor faget:

“It is relatively unusual for textbooks on qualitative research in psychology to include a chapter on ethnography. Despite the rapid increase in the number of texts on qualitative research in psychology over the past twenty years, several key books on this subject still make no mention of ethnography.” (Griffin & Bengry-Howell, 2008, p.15).

Jeg har i mit design da også inkluderet interviewmetoden på baggrund af et ønske om at lade deltagerne egne formuleringer og refleksioner over egen deltagelse danne ét baggrundstæppe for mine analyser (se senere i dette kapitel for uddybning af min brug af interview). Dog har jeg samtidig ønsket at udfordre min egen metodebrug og den kvalitative gren af psykologiens mono-metodiske brug af interviewgenren som forskningsmetode. Samme tendens finder jeg i en række andre ph.d. afhandlinger indenfor det pædagogisk psykologiske felt i Danmark indenfor de seneste år (Jonasson, 2012; Larsen; 2011; Szulewicz, 2010), ligesom at også flere seniorforskere, bl.a. Højholt og Kousholt (2012), fremhæver potentialerne i brugen af blandt andet observationsmetoder med henblik på at “... overskride psykologiens tendens til at fokusere adskilt på isolerede individer, isolerede psykologiske funktioner og isolerede steder.” (Højholt og Kousholt, 2012, p. 77).

Tanggaard (2006, in press) argumenterer for, at den psykologiske disciplin med fordel kan “gen”-vende blikket imod psykologiens fader Wundt og dennes betoning af, at psykologi bør inkludere

metoder, der ikke isolerer det psykologiske fænomen fra dets historiske sociokulturelle kontekst. “Völkerpsychologie” blev Wundts betegnelse for en tilgang, der skulle tilføre den psykologiske disciplin viden om sprog, kultur, religion og myter igennem brugen af etnografiske observationsstudier. Tanggaard (2006) betoner, hvorledes feltarbejde og observationer:

“(...) allows the researcher access to in situ social interaction which may be difficult to grasp through a verbal retelling, in for example a qualitative interview or in a survey.”
(Tanggaard, 2006:211).

Inspireret af ovenstående “strømninger” har jeg ønsket at skrive mig ind i en psykologi, hvor metodevalget afspejler, at deltagelse ikke forstås som et individualpsykologisk aspekt men en fællesskabsbetonet dynamik, der udfoldes i særlige sociale situationer og sammenhænge. Brugen af et feltstudium muliggør netop at rette “blikket” imod det menneskelige liv, som det udfolder sig i hverdagen (blandt og sammen med andre i en situeret social sammenhæng). Eller som Packer formulerer det: *“A Psychology interested in the constitution of psychological phenomena in everyday life needs ethnography.”* (Packer 2011 i Tanggaard in press).

Etablering af setting: Det konkrete feltstudium

Det empiriske materiale, der danner grundlag for analyserne i denne afhandling er blevet til igennem en længerevarende proces, hvor jeg løbende har identificeret relevante steder, aktiviteter, personer etcetera og derved kontinuerligt har afgrænset såvel det fysiske som det analytiske felt. Det empiriske materiale er således ikke fremkommet på baggrund af en nøje skemalagt plan, på baggrund af hvilken jeg på forhånd havde identificeret tidsrum for deltagerobservationer, nøglepersoner, aktiviteter etcetera. Meget af designet er blevet til undervejs igennem et fleksibelt og eksplorativt undersøgelsesdesign. Dette har imidlertid ikke betydet, at jeg har arbejdet forudsætningsløst. Jeg har bl.a. taget et forståelsesmæssigt afsæt i, den del af den eksisterende forskningslitteratur om frafald og fastholdelse, hvor man bekender sig til, at det der konkret gøres i skole-konteksten ikke er ligegyldigt, men at dette kan hæmme eller fremme elevernes lyst og mulighed for deltagelse. I relation hertil har jeg været optaget af, fastholdelse må fordrer en lærergruppe, der vil/kan denne målgruppe, og at lærerne tilbydes arbejdsorganisatoriske rammer, der muliggør at ville/skulle/kunne fastholde denne gruppe igennem bl.a. en re-form af læringsrummet. Endvidere har jeg med min teoretiske begrebsliggørelse af praksisfællesskaber igennem forskningsprocessen haft en opmærksomhed omkring homogene og konflikтуelle aspekter af lærerkollegiet indenfor erhvervsskoleområdet. Jeg har således haft en idé om retningen af mit forskningsprojekt, min kundskabsambition og

hvilke metoder, der ville kunne hjælpe mig på vej til at indfri denne. Jeg har lagt vægt på at deltage i forskellige tværkontekstuelle sammenhænge, der er indbyrdes forbundne i forhold til at oparbejde viden om læreres deltagelse i fastholdelsespraksisser og pædagogiske diskurser knyttet til disse.

I det følgende vil jeg beskrive og begrunde de valg, jeg undervejs har truffet og måden hvorpå, studiet har formet sig under indflydelse af såvel mig som deltagerne i studiet. Når jeg fremhæver også deltageres indflydelse er det for at betone feltarbejdets sam-konstruerende karakter, der

“... forudsætter, at forskeren anerkender, at det analytiske objekt og de konkrete metodiske overvejelser opbygges relationelt i forskerens møde med de mennesker, der er udgangspunkt for den forskningsmæssige interesse.” (Hasse, 2002, p. 25).

På baggrund af denne tænkning, finder jeg det vigtigt at eksplicitere de sam-konstruerende aspekter, der er mig bevidste og give andre mulighed for kritisk at forholde sig til mine bevægelser i feltet og det grundlag, hvorpå jeg baserer mine analyser og konklusioner.

Afgrænsning af problemfelt

“Med de kontinuerligt ændrede bekendtgørelser og erhvervsuddannelsesreformen fra 2000 forekommer det, at der de seneste år er lagt op til en lærerdimension indeholdende en proceskonsulent rolle i forhold til de individuelle uddannelsesmål, som eleverne skal formulere og forfølge, hvorved jeg finder det relevant at se på lærernes forudsætninger og deres egen meningstilskrivelse i forhold til at træde ind i en sådan rolle [...] Vægten vil lægges på lærerperspektivet for herigennem at kunne bidrage med viden om den gruppe, som de unge står overfor i skolehverdagen, og hvis professionalisme og interesse er betydningsfuld for de unge (Tanggaard 2005). I kraft heraf antager jeg, at lærerkollegiet på skolerne og den/de kulturer, som lærerne repræsenterer, har indflydelse på fastholdelsen versus frafaldet blandt eleverne.”

Ovenstående tekst er uddrag fra den oprindelige projektbeskrivelse som udgjorde grundlaget for min ansøgning om et Ph.d. Stipendiat. Som tidligere nævnt var erhvervsskoleområdet og problemstillinger her indenfor et nyt felt for mig, og jeg syntes derfor, det var en famlende proces at identificere og afgrænse en problemstilling, der ville kunne vurderes som særlig relevant i forhold til en kobling mellem erhvervsskolelærere og fastholdelse af elever. Jeg havde læst mig frem til, at lærerkollegiet på en erhvervsskole typisk ville være en uhomogen gruppe bestående af lærere med meget

forskellige uddannelsesmæssige baggrunde. Flere steder stødte jeg på distinktionen imellem faglærere og almenlærere, endda fortællinger om at denne distinktion forplantede sig til frokosttrummene, idet faglærere og almenlærere på flere skoler tilsyneladende skulle have hvert deres. Jeg forestillede mig lærerkollegier præget af magtkampe i forhold til status og hierarki mellem almene fag som dansk og matematik og de praktiske håndværksbaserede værkstedsfag. Flere steder i litteraturen fandt jeg samtidig beskrivelser af eleverne som værende praktisk orienterede (Mjelde, 2003; Nielsen, 2003), og jeg blev nysgerrig på, hvordan denne orientering blev imødekommet. Linket til fastholdelse var ikke direkte klart for mig andet end hypotese om, at hvis ikke det pædagogiske miljø og læringssituationerne giver mening og er tilpasset de unge, der søger ind på uddannelsen, står lærerne i en potentielt vanskelig position og relation overfor unge, der kan have svært ved at relatere sig til uddannelsessammenhængen og derfor dropper ud.

I løbet af de første måneder af mit ph.d. forløb besluttede jeg imidlertid at lade 95% målsætningen træde mere i forgrunden fremfor lærernes professionelle baggrund. Jeg planlagde derfor at deltage i forskellige kursus og konferencesammenhænge med henblik på at få et indblik i de aktuelle diskussioner og problemstillinger knyttet til 95% målsætningen og lærernes rolle heri. Jeg forestillede mig, at disse sammenhænge ville udgøre oplagte "rum" for dialog og refleksioner omkring lærerprofessionen i relation til den politiske målsætning om øget gennemførelse. Første gang jeg bevægede mig ud i en konferencesammenhæng i november 2009 deltog jeg bl.a. i en workshop om lærerkvalificering som et indsatsområde i forhold til 95% målsætningen. Denne workshop igangsatte en række spørgsmål og perspektiver, som jeg ikke havde været opmærksom på tidligere, men som viste sig at blive en vigtig katalysator for den videre afgrænsning. Jeg har fra workshoppen taget følgende indledende noter:

"Med 35 deltagere i inspirationsgruppen vedr. lærerkvalificering udgør denne gruppe den største om eftermiddagen. Der er annonceret et oplæg fra en afdelingsleder på en teknisk skole, hvor man igennem de sidste 2 år har arbejdet målrettet med lærerkvalificering og efteruddannet 135 lærere. Overskriften for indsatsen på den konkrete skole var "tænd hellere et lys end klag over mørket", og blev koblet til tanken om 95% kravet, hvor skolen har haft fokus på spørgsmålene: "Hvad er det for nogle nye unge vi skal arbejde med, og hvilken lærerrolle implicerer kravet?".

Tænd hellere et lys end klag over mørket. Budskabet fængede mig, det lød jo smukt, ressourceorienteret, mon man overhovedet kunne være imod? I relation til dette spørgsmål hæftede jeg mig ved

den instruerende og påbydende tone i form af brugen af imperativer rettet imod lærerne. I løbet af workshopen blev der drøftet flere temaer relateret til modstand i lærergruppen på den pågældende skole. Modstand bl.a. i forhold til at skulle undervise elever, der er blevet karakteriseret som svage. Og modstand i forhold til at kvalificeringsforløbet på den pågældende skole bl.a. bestod i at lærerne skulle agere proceskonsulenter på hinandens praksis i arbejdet med elever, der måtte være frafaldstruede.

I løbet af diskussionen blev det tydeligt for mig, at flere af deltagerne i workshopen sondrede mellem stærke elever og svage elever, og at 95% målsætningen for dem at se betød en langt mere uhomogen elevgruppe med en vægtning af den svagere del af elevgruppen. Jeg noterede mig, at mine forestillinger om “kampe” mellem faglærere og almenlærere, deres “forhandlinger” af, hvad der skulle præge et læringsrum i forhold til at fastholde elever i virkeligheden nok var for letkøbte og for oplagt en distinktion. I stedet blev jeg nysgerrig på hvilke andre særlige fastholdelsesindsatser, som skolerne igangsatte med lærerne som nøgleaktører, og hvordan disse implicerede eventuelle krav om forandringer af deres daglige praksis. Herudover blev jeg også optaget af italesættelsen af svage elever og de brydninger, der tilsyneladende syntes at være blandt ledelse og lærerkollegium i forhold til denne gruppe. Jeg besluttede imidlertid at lade den endelige afgrænsning bero på dialog med den skole, som jeg skulle samarbejde med, for herigennem at være åben overfor eventuelle indsatser rettet mod lærerstaben eller andre forhold, der kunne gøre én lærergruppe eller afdeling særlig interessant og relevant at bruge som setting. Da jeg første gang havde kontakt med en tværgående uddannelsesleder fra en potentiel samarbejdsskole, ekspliciterede jeg derfor mit fokus på fastholdelse og potentielle indsatser, hvor lærerne blev set som nøgleaktører. Uddannelseslederen på den tekniske skole fortalte, at skolen de seneste år havde prioriteret arbejdet med grundforløbspakker, herunder hold for elever med faglige, personlige og/eller sociale vanskeligheder, og at lærerne på disse hold for ham at se udgjorde nøgledeltagere i forhold til at forbedre skolens gennemførselsprocent. Uddannelseslederen havde igangsat et netværksforum for gruppen af lærere på tværs af deres afdelinger og næste møde ville finde sted et måned senere, hvor jeg blev inviteret til at komme og præsentere mit projekt og drøfte et eventuelt tilsagn med lærerne selv.

På mødet introducerede jeg mit projekt og min interesse for lærerens oplevelse af at arbejde med 95% målsætningen til dagligt. Jeg fremlagde mit ønske om at følge flere af dem i deres daglige arbejde over nogle uger, for herved at få en konkret idé om deres hverdag sammen med elevgruppen. Inden jeg gik ind til mødet havde jeg været nervøs for, at ingen ville melde sig, at det ville opleves

som for intimiderende at skulle have mig med på slæb. Men efter jeg havde afsluttet min talestrøm, var der hurtigt 5 lærere fra tre forskellige afdelinger, der markerede, at jeg meget gerne måtte deltage på deres hold og følge dem hen over et par uger. Settingen for mit feltstudium begyndte herved for alvor at tegne sig!

Teknisk skole med udvidede grundforløb.

Uddannelsesinstitutionen, der udgjorde rammen for mit feltstudium, var en teknisk skole, der hørte til blandt gruppen af større erhvervsuddannelsesinstitutioner i Danmark, idet den udbød uddannelser indenfor 8 af erhvervsuddannelsernes 12 indgange og herudover havde en afdeling med HTX uddannelse. På skolen var der indskrevet ca. 3500 elever på fuldtid (heraf ca. 2500 grundforløbselever), og der var i alt beskæftiget ca. 600 ansatte. Skolen var delt op i 9 afdelinger (decentrale selvstyrende enheder) baseret på uddannelses- og fagretninger, og på hver af disse afdelinger var der en selvstændig ledelsesgruppe, administrativt personale, praktikvejledere, studievejledere, elevcoaches samt lærere. Halvdelen af skolens afdelinger var lokaliseret i et større byggeri på samme adresse, hvorimod de resterende afdelinger var placeret andre steder i samme by indenfor en radius på 1 – 8 km.

Fra 2008 og indtil tidspunktet for mit feltstudium i efterår/vinter 2010-2011 havde skolens indsatser rettet imod fastholdelse centreret sig om bl.a.:

- implementering af grundforløbspakker (herunder et udvidet grundforløb for unge, der på grund af faglige, personlige og sociale vanskeligheder ikke er klar til et ordinært grundforløb)
- kompetenceudvikling af lærere
- elevcoachordning
- udarbejdelse af systematisk model til vurdering af unges uddannelsesparathed
- supplerende dansk og matematik undervisning
- etablering af samarbejdsprocedurer med kommunalt ansatte uu-vejledere
- forløb centreret om iværksætteri og innovation til elever, der har ønske om at blive selvstændige
- ansættelse af trivselsmedarbejdere på skolehjem
- kvalitetssikring af skolepraktik.

De udvidede grundforløb var på de fleste af afdelingerne påbegyndt med august-indtaget 2008. Et udvidet forløb var bl.a. kendetegnet ved, at eleverne havde længere tid til at gennemføre forløbet (40-60 uger sammenlignet med ordinære forløb på 20 uger), at der var færre elever (12-20 elever), at der var et fast lærerteam tilknyttet holdet, at der foregik praksisnær undervisning samt, at der kunne skemalægges sociale aktiviteter. Målgruppen for de udvidede grundforløb blev overvejende beskrevet som unge, der måtte have brug for et afklarende og støttende forløb samt god tid til at gennemføre uddannelsen grundet personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. Vanskelighederne kunne mere specifikt omhandle misbrug af euforiserende stoffer, vanskeligheder med at læse og/eller skrive, kriminalitet, ADHD, depression, angst, konflikter med forældre etc.

Fremgangsmåde og deltagere på skolen

Feltstudiet blev udført i perioden fra august 2010 til februar 2011, hvor jeg foretog deltagerobservationer på indgangene; bil, fly og andre transportmidler, mad til mennesker, produktion og udvikling samt strøm, styring og it. På hver af disse indgange blev der udbudt et udvidet grundforløb på 40 uger i stedet for de ordinære 20 ugers forløb. Jeg fulgte på hver indgang 1-2 lærere i deres daglige virke som undervisere og kontaktlærere på det udvidede grundforløb.

På hver afdeling var jeg tilstede over en periode på 2-3 uger indenfor det tidsrum, som lærere var på skolen. Jeg fulgte dem i deres "bevægelser" i forskellige undervisnings- og mødesammenhænge. Min overordnede ramme for forskningsprojektet var som tidligere nævnt at udforske fastholdelse som en social situeret praksis på baggrund af deltagerobservationer og samtaler med de professionelle deltagere, der dagligt arbejdede tæt sammen med de elever, der var vurderet at være frafaldstruede. For at mit teoretiske udgangspunkt også genspejledes i min metode, var en vigtig ramme for mit forskningsdesign, at jeg situerede mig i og på tværs af de sammenhænge, som mine deltagere bevægede sig i. Konkret betød dette, at mine deltagerobservationer foregik i forbindelse med undervisningen i teori og værkstedslokalerne, kontaktlærersamtaler, sociale aktiviteter, besøg på lokale virksomheder, besøg hos en tidligere elev på vedkommendes praktikplads, lærernes frokostur, lærernes teammøder, personalemøder, møder med andet pædagogisk personale såsom elevcoaches samt sociale fyraftensarrangementer.

De deltagende lærere var alle fuldtidsansatte og fordelte sig aldersmæssigt fra begyndelsen af 30'erne til midt 50'erne. To af lærerne havde været ansat indenfor erhvervsskoleområdet i mere end 20 år, men ellers var den typiske anciennitet mellem 2 og 10 år. De fleste af de deltagende lærere havde selv en erhvervsfaglig baggrund og havde arbejdet en årrække indenfor deres erhverv, inden de søgte ind som erhvervsskolelærere. Nogle enkelte havde suppleret deres erhvervsfaglige

uddannelse med universitetsstudier indenfor kommunikation eller ingeniørfaget, og en enkelt havde flere års erhvervserfaring som ingeniør. Endelig havde to af deltagerne en seminarieuddannelse og et par års undervisningserfaring fra folkeskolen. Uanset uddannelsesmæssig eller erhvervsmæssig erfaring havde de fleste gennemført en erhvervspædagogisk grunduddannelse (1,5 år) eller var på vej til at skulle i gang hermed. En enkelt ønskede i stedet for grunduddannelsen at påbegynde den erhvervspædagogiske diplomuddannelse (3 år), som på tidspunktet for studiet var ved at blive etableret, og som efter 2011 ville være obligatorisk for kommende nyansatte lærere.

Oprindeligt var det min mening alene at fokusere projektet omkring lærerne på afdelingerne, men på baggrund af mine bevægelser i de sammenhænge, som udgjorde lærernes dagligdag, blev jeg (gjort) opmærksom på deres samarbejdsflader med gruppen af elevcoaches. Denne gruppe medarbejdere var på tidspunktet for mit studium forholdsvis ny i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng, men de var ansat som et led i en række fastholdelsesinitiativer iværksat af skolen. Hver afdeling havde en elevcoach tilknyttet, hvis funktion centrerede sig om at tilbyde elever coaching med henblik på at støtte dem i at løse deres økonomiske, sociale og eller personlige problemer. I introduktionsmaterialet til eleverne på grundforløbet bil, fly og andre transportmidler, blev følgende beskrivelse af coach funktionen givet til eleverne:

Her på afdelingen har vi ansat en elevcoach som hjælper dig med små og store problemer. Coachen er en støtte for dig mens du går på skolen, så du kan få det bedst mulige ud af din uddannelse. Elevcoachen kan fx hjælpe dig med.

- 1) At få sat ord på dine problemer – og finde måder at løse dem på.
- 2) Støtte via samtaler
- 3) Tage med dig til svære samtaler, fx samtaler med en vejleder, sagsbehandler, din læge, en faglærer eller dine forældre.
- 4) Få styr på din uddannelse og dine lektier
- 5) Dit sociale liv – hvis du fx mangler gode kammerater eller du er ny i byen og mangler hjælp til at finde et interesseområde eller en fritidsaktivitet....

..... Og så alt det andet som du kan have på hjertet.

Tekstboks 1: Beskrivelse af elevcoachfunktionen i elevernes introduktionsmateriale

Kriminalitet, misbrug af euforiserende stoffer, konflikter med forældre, psykiatriske diagnoser såsom depression, angst og ADHD var blandt de livsomstændigheder, som gjorde det svært for mange af eleverne at deltage aktivt i uddannelsessammenhængen, og som kunne være baggrunden for, at de kom i kontakt med elevcoachen. Nogle af de lærere, som jeg fulgte på afdelingerne, havde et tæt samarbejde med elevcoachen, og på nogle af afdelingerne kiggede elevcoachen ofte forbi i undervisningen for at småsnakke med såvel elever som lærere. Grundet den stærke tilknytning til de udvidede grundforløb blev gruppen af elevcoaches undervejs inddraget som nøgledeltagere i etableringen af mit analytiske genstandsfelt med fokus på professionelle deltagelsesformer. Elevcoaches uddannelsesmæssige og erhvervsrelaterede baggrunde var meget forskellige. Nogle havde selv oprindelig en erhvervsfaglig uddannelse og havde senere suppleret denne med en socialpædagogisk uddannelse. Andre var læreruddannede, universitetsuddannede, havde arbejdet indenfor forsvaret eller haft projektansættelser indenfor indsatser rettet imod unge med anden etnisk baggrund. Fælles for elevcoachene var, at de efter ansættelse på skolen havde fået mulighed for at tage en et-årig coaching uddannelse med henblik på at kunne tilbyde eleverne denne samtaleform. For at få et bedre indblik i elevcoach funktionen og disse medarbejders organisatoriske position besluttede jeg mig for også at interviewe dem samt deltage i deres interne netværksmøder, der blev afholdt en gang om

måned. Jeg var særlig nysgerrig på, hvilke typer af problemstillinger, de havde brug for at dele med hinanden, samt hvordan de definerede og håndterede grænsefladerne mellem deres funktion og lærernes funktion. Jeg fandt dog snart ud af, at bekymringer om en grænseflade i forhold til lærernes funktion ikke var et punkt, der optog elevcoachene. For dem handlede det i langt de fleste tilfælde om i første omgang overhovedet at blive inviteret ind i et samarbejde af lærerne, hvilket er et tema, der udfoldes i artiklen “Leaning in to muddy interviews.” Udover lærerne havde elevcoachene samarbejde med en række andre aktører, som på den ene eller anden måde havde en forbindelse til elevens liv i eller udenfor skolen, såsom: studievejledere, forældre, sagsbehandlere, læger, bosteder, kærestes, familier

Jeg præsenterer nedenfor en samlet oversigt over afdelinger, deltagere, aktiviteter og tidsdimensioner relateret til forløbet af feltstudiet.

Afdelinger ¹²	Antal hold og varighed	Møder	Andre aktiviteter
Bil, fly og andre transportmidler	1 udvidet GF ¹³ hold i 3 uger	2 GF teammøder 14 kontaktlærere – samtaler. <i>Feltnotater – dog ikke af kontaktlærersamtale. Også mødereferat af teamøde</i>	Deltagelse i fyraftensarrangement for ansatte. Virksomhedsbesøg med GF hold. 1 dags observation på hovedforløb. <i>Feltnotater</i>
Produktion & Udvikling	2 udvidede GF hold fordelt på 2 uger	2 GF teammøder <i>Feltnotater og mødereferater</i>	Besøg på praktikvirksomhed hos tidligere elev på udvidet GF sammen med tidl. Kontaktlærere. <i>Feltnotater</i>
Mad til mennesker	2 udvidede GF hold fordelt på 2 uger	2 GF teammøder 1 personalemøde <i>Feltnotater og mødereferater</i>	Observationer på ordinære grundforløbshold i forbindelse med nøgledeltageres undervisning på tværs af GF hold. <i>Feltnotater</i>
IT, Strøm og styring	1 udvidet GF hold i 2 uger	1 GF teammøde <i>Feltnotater</i>	Deltagelse i ”Åbent Hus” arrangement. Deltagelse i Go-cart kørsel med elever, lærer og elevcoach tilknyttet udv. GF. <i>Feltnotater</i>
Andet: Elevcoach møder		4 møder af 3 timers varighed	<i>Feltnotater</i>

Tabel 2. Oversigt over deltagerobservationer på skolens udvidede grundforløb

Foruden det empiriske materiale der blev genereret i ovenstående sammenhænge, hvor deltagerobservationer udgjorde den dominerende metode, foretog jeg i løbet af feltstudiet også interview. 12 af

¹² Ikke alle skolens indgange er repræsenteret. Indgangene Krop og Stil samt Bygge og Anlæg havde på tidspunktet for mit feltstudium ikke lærere, der var tilknyttet netværksgruppen af lærere tilknyttet de udvidede grundforløb, hvorfor disse ikke er repræsenteret.

¹³ GF: Grundforløb

disse er foretaget med lærere tilknyttet de udvidede grundforløb, herunder lærere fra andre afdelinger (bl.a. Dyr, Planter & Natur samt Medieproduktion) i supplement til de ovenfor fire repræsenterede. Herudover er de seks elevcoaches blevet interviewet, hvorved antallet af samtlige interview beløb sig på 18. Jeg vil senere i dette kapitel uddybe på brugen af interviewmetoden, men her give et overblik over deltagerne.

Afdeling	Interviewpersoner	Dokumentation
Bil, Fly og andre transportmidler	En fag/almenlærer ¹⁴ (mand)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
Produktion og Udvikling	To faglærere (mænd)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
Mad til mennesker	En faglærer (kvinde) og to almenlærere (kvinder)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
Strøm, Styring & IT	To fag/almenlærere (mænd)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
Dyr, planter & Natur	En fag/almen lærer (kvinde)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
Medieproduktion	To faglærere (mand + kvinde) og en fag/almenlærer (mand)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription
	Seks elevcoaches (to kvinder, fire mænd)	Lydoptagelse og efterfølgende Transskription

Tabel 3. Oversigt over interview med lærere og elevcoaches tilknyttet de udvidede grundforløb.

Bevægelser ind i kursus og konference sammenhænge

Jeg har tidligere kort nævnt, at jeg forud for, og sideløbende med feltarbejdet på skolen bevægede mig ind i pædagogiske efteruddannelseskurser for lærere fra erhvervsuddannelsesområdet samt konferencer med fastholdelse på dagsordenen. Det var min antagelse, at en bevægelse ind i disse sammenhænge ville åbne for en forståelse af de pædagogiske baner, som også lærerne bevæger sig ud i, og som for dem konstituerer læringssammenhænge og professionelle bevægelser udenfor den daglige institutionelle arbejdskontekst. Min empiri fra disse kurser/konferencer skulle således fungere

¹⁴ Fag/almen lærer: Læreren underviser i både fagtekniske fag, fx motor, gartneri, programmering samt i almene fag, fx matematik

som baggrundstæppe i forhold til at få indblik i de pædagogiske diskurser, som lærerne “skoledes” i og derved supplere min forståelse af lærernes situation.

Kurserne/konferencerne blev primært udvalgt i forhold til, at de specifikt omhandlede fastholdelse af elever. Et enkelt, Cooperative Learning, blev dog også udvalgt på basis af, at det var et pædagogisk perspektiv, der på tidspunktet for mit studium dominerede uddannelsestænkningen mere bredt fra folkeskole til ungdomsuddannelse herunder erhvervsuddannelserne. Flere af lærerne, som jeg observerede og/eller interviewede, havde da også deltaget i samme kurser eller lignende fora, hvilket understøttede min idé om at trække på kurserne/konferencerne som baggrundsinformation. Herudover blev jeg undervejs i feltarbejdet opmærksom på, at flere af lærerne på de udvidede grundforløb som gruppe havde fulgt et kursus i motivationspædagogik. Nogle af dem forsøgte at implementere kursusøvelser om eksempelvis kontaktlærersamtaler i deres praksis, og jeg besluttede at følge dette mere intensive forløb og kontaktede udbyderen Fastholdelsesaravanen.

I perioden for mit feltstudium havde Fastholdelsesaravanen aftaler med andre erhvervsskoler om samme forløb, som lærerne på min skole havde deltaget i. Jeg kontaktede uddannelseslederen på en af disse skoler, fremlagde min forespørgsel og blev inviteret til at deltage igennem hele forløbet. Også i den anden kursus sammenhæng, Cooperative Learning, rettede jeg henvendelse til kursusudbyderen om min forespørgsel og min intention med at deltage. Begge kurser var store dele af dagen planlagt som gruppearbejde og i begge sammenhænge blev jeg opfordret til at deltage. Jeg tog imod denne invitation, da jeg hermed håbede, at min aktive tilstedeværelse og deltagelse i gruppedrøftelserne ville bidrage til, at min tilstedeværelse blev mindre mystisk for kursusedtagerne og eventuelt kunne mindske risikoen for, at nogle af deltagerne ville føle sig vurderede og kontrollerede i, hvad der for dem var en læringssammenhæng. Herudover introducerede jeg mig på begge kurser til deltagerne og lagde vægt på, at jeg ikke var der med henblik på at følge dem som enkelt personer men for at blive klogere på de aktuelle pædagogiske strømninger indenfor deres arbejdsfelt. Men hensyn til konferencerne tilmeldte jeg mig via hjemmesiderne, idet tilmeldingen hertil var åben for alle interesserede, og jeg kontaktede således ikke conferencearrangørerne om mit observations ærinde, da min forestilling var, at antallet af deltagere ville være af et omfang, hvor min tilstedeværelse ikke ville være genererende. Når jeg i løbet af konferencen faldt i snak med andre konferencedeltagere, oplyste jeg dem som et naturligt led i samtalen om den forskningsmæssige baggrund for min deltagelse. Nedenfor giver jeg en opsummering af de forskellige kursus- og conference-sammenhænge hvad angår arrangør, deltagere, varighed og indhold.

Kursus/ Konference	Arrangør	Varighed	Deltagere	Indhold
Handlingsplaner for øget gennemførelse – virker det?	Undervisningsministeriet	1 konferencedag November 2009	Medarbejdere og ledere indenfor erhvervsskoleområdet, i alt 126 deltagere	Udbrede kendskabet til de metoder og initiativer, som erhvervsskolerne arbejder med for at øge gennemførelsen.
Cooperative Learning	NCE ¹⁵	1 kursusdag Januar 2010	Erhvervsskolelærere og folkeskolelærere, i alt 32 deltagere	Inspirationskursus der introducerer de mest udbredte principper og teknikker indenfor CL. Generering af konkrete idéer til, hvordan CL strukturer kan implementeres i den daglige praksis.
Stærke strukturer og gode relationer	NCE	1 konferencedag Marts 2010	Lærere og ledere fra ungdomsuddannelserne, i alt 300 deltagere	Oplæg og workshops med fokus på hvordan der kan arbejdes med en holdning til strukturens betydning og til skabelse af gode relationer mellem eleverne indbyrdes og mellem lærere og elever.
Jeg kommer heller ikke i dag	Psykiatrifonden	1 konferencedag Marts 2010	Erhvervsskolelærere, mentorer/coaches, praktikevejledere, UU vejledere, ca. 200 deltagere	Opsamling på indsatsen Psykiatrifondens erhvervsskoleprojekt, der har haft til formål at give lærere indsigt i konkrete værktøjer, der kan støtte sårbare elever til at gennemføre en uddannelse gennem en styrket relation til den enkelte lærer og til de øvrige elever.
Kursus i motivationspædagogik	Fastholdelseskaravanen (Undervisningsministeriet)	6 kursusdage September-December 2010	Lærere ansat på en erhvervsskole med både merkantile og tekniske uddannelser, i alt 30 deltagere	Kompetenceudviklingsforløb for EUD lærere med henblik på at øge unges motivation og forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Fokus på at udnytte og støtte elevens sociale og personlige kompetencer bl.a. med fokus på læringsstile, mangfoldighed.

Tabel 4. Oversigt over deltagerobservationer i kursus og konferencsammenhænge

¹⁵ Nationalt Center for Erhvervspædagogik er siden hen blevet en del af Professionshøjskolen Metropol. NCE producerer og bearbejder viden om erhvervspædagogik samt udbyder og arrangerer den pædagogiske diplomuddannelse som lærere ansat ved en erhvervsskole skal gennemføre.

Manøvrer i feltet

“I think the most general view is that the only instrument that is sufficiently complex to comprehend and learn about human existence is another human. And so what you use is your own life and your own experience in the world.” (Kvale, 1995, p. 220)

Lave betoner i ovenstående citat, at verden bedst erkendes ved, at man som forsker bevæger sig ind i den og bruger ens egen menneskelighed som forskningsinstrument. Eller formuleret på anden vis: Lær at erkende verden ved at gå ind i den. Men hvad er de konkrete implikationer heraf i et forskningsprojekt som dette? I de næstfølgende afsnit vil jeg beskrive og reflektere, hvordan min træden ind i og gebærden mig i felten kan knyttes til metodologiske diskussioner om at begribe det levede liv i en specifik sammenhæng. Det er min hensigt at gøre mine bevægelser og relationsdannelser i felten så transparente som muligt, for herved at give læseren mulighed for at følge og vurdere hvorvidt disse har været produktive, i forhold til at studere det fænomen jeg interesserer mig for, deltagesformer i fastholdelse som social praksis.

Getting in – kontinuerlig adgangsforhandling...

For at kunne udføre et feltstudium er det helt basalt i første omgang overhovedet at få adgang til det pågældende fysiske felt og personer heri. Jeg har beskrevet, hvordan jeg indledningsvis forholdsvis nemt “kom ind på skolen” igennem kontakt til en tværorganisatorisk uddannelsesleder, der således for mig udgjorde første gatekeeper. Forhandling om adgang er imidlertid ikke kun et tema i begyndelsen. Det er et tilbagevendende aspekt af (etnografisk) feltarbejde, der fordrer, at forskeren bringer egne sociale og personlige kompetencer i spil. Inden for metodelitteraturen skelnes der typisk imellem *access* til feltet og *cooperation* med deltagerne heri (Hammersley & Atkinson, 1995; Van Maanen, 1988; Wanat, 2008) hvor førstnævnte relaterer sig til den fysiske adgang og sidstnævnte til den sociale adgang. Cassell (1988) formulerer de to dimensioner på anden vis ved at drage en distinktion mellem *getting in* og *getting on*. Jeg vil nedenfor beskrive de manøvrer, som jeg foretog undervejs med særlig vægt på *getting on* dimensionen og mine refleksioner over, hvordan en vis instrumentel rettethed i etableringen af relationer forekommer at være en uundgåelig del af forskerens tilstedeværelse i feltet.

Umiddelbart efter mit første møde med lærerne i forbindelse med deres netværksforum, aftalte jeg med uddannelseslederen, at jeg fremover selv ville tage kontakt til gruppen vedr. nærmere aftaler om deres deltagelse i det videre forløb. Jeg gjorde dette af flere grunde. Bl.a. havde jeg en fornemmelse af, at den pågældende uddannelsesleder havde en plads i organisationen med mange møder

inden- og udenfor huset, og jeg ønskede ikke at være til mere besvær end højst muligt i forhold til korrespondancer om kontakt til og koordinering af aktiviteter med lærerne. Udover mit ønske om at blive opfattet som ydmyg og selvstændig havde jeg imidlertid også en klar hensigt om at lade det være muligt for lærerne at takke nej til deltagelse i mit studium. Ingen havde gjort dette i forbindelse med præsentationen af mit projekt, men jeg var klar over, at ledelsens tilstedeværelse på mødet kunne have haft en indflydelse herpå. Af etiske hensyn var det vigtigt for mig på bedst mulig vis at sikre, at ingen følte sig tvunget til at deltage, og med tanke på at sikre det bedste grundlag for generering af mit empiriske materiale, var det vigtigt for mig at indgå et samarbejde med de lærere, der var motiverede herfor, og som fandt projektet interessant at bruge noget af deres tid på. Herudover havde jeg hele tiden en tanke i baghovedet omkring lærernes potentielle mistro “who’s side are you on?” relateret til min position og mit formål. Jeg ville meget gerne undgå at blive set som ledelsens “kontrollør”- et repræsentationsforhold, som jeg har fundet beskrevet hos flere andre feltforskere, der har haft eleverne som nøgleinformanter og som på baggrund heraf har lagt en vis afstandtagen til lærergruppen i forhold til ikke at blive sat i bås med dem (Bartholdsson, 2009; Tanggaard, 2004). Strategien med at holde en vis distance til det ledelsesmæssige lag, fortsatte jeg feltstudiet igennem og således også, når jeg befandt mig ude på afdelingerne. Her præsenterede jeg mig for den pågældende ledelsesgruppe på stedet, men holdt mig ellers til primært at bruge lærerne som nøgledeltagere i forhold til den pågældende afdeling.

Som konsekvens af de valg, som jeg indledende besluttede mig for at manøvrere efter, fandt jeg mig selv ude i felten i en position, som jeg her vil betegne som en gatecrasher. Om end jeg var rædselsslagen for at møde lukkede døre i form af manglende respons, sendte jeg mails rundt til de lærere, der havde deltaget i mødet. Hurtigt fik jeg en aftale i stand om, hvor jeg kunne indlede mine deltagerobservationer og denne aftale meldte jeg videre ud i netværket i håbet om, at andre ville holde fast i deres invitation eller byde ind i forhold til at deltage i mine interview. I nogle sammenhænge benyttede jeg mig også af kontakter mellem lærerne på tværs af afdelinger. Bl.a. havde jeg i løbet af min deltagelse på afdelingen “bil, fly og andre transportmidler” flere uformelle samtaler med en lærer, Henrik, der havde taget sin pædagogiske grunduddannelse sammen med en af lærerne, Peter, fra det udvidede grundforløb på afdelingen “produktion og udvikling”, og de havde fortsat kontakt med hinanden. Peter fra “produktion og udvikling” havde godt nok allerede selv meldt positivt ind i forhold til at lade mig deltage på hans grundforløbshold, men med reference til min relation til Henrik havde jeg en idé om, at jeg kunne styrke mit grundlag yderligere i forhold til at etablere et godt samarbejde med Peter, når jeg skulle følge ham.

Min brug af gate-crasher manøvrer involverede også, at jeg igennem feltstudiet positionerede nogle af mine samarbejdspartnere som “nøgledeltagere”, hvorimod andre forblev mere perifere og eksempelvis “alene” indgik som interviewdeltagere. Jeg tilstræbte ikke at lade mine personlige præferencer afgøre deltagernes position i studiet, men retrospektivt set har jeg måttet erkende at god kemi og interesse for mit projekt betød, at jeg i forskellige sammenhænge inviterede disse personer ind som nøgledeltagere. Et eksempel herpå var min relation til en af elevcoachene, som jeg havde mødt i flere forskellige sammenhænge, og som jeg oplevede at have en god kemi med. Jeg vidste, at der på hendes afdeling var mange udvidede grundforløbshold, men jeg havde ikke hørt fra nogle af lærerne knyttet til disse, og jeg var i tvivl om, hvorvidt alle var til stede på det netværksmøde, hvor jeg introducerede mig. Jeg spurgte derfor elevcoachen om, hvordan jeg bedst kunne komme i kontakt med nogle af lærerne på afdelingen i forhold til eventuelt at kunne deltage på deres hold. Selvom jeg ikke var bevidst herom i situationen, positionerede jeg herigennem elevcoachen som en magtfuld gatekeeper. Jeg sendte signal om tillid og tiltro til hendes kontakter, og når jeg senere i forløbet tænkte tilbage på mit efterfølgende “ophold” på den pågældende afdeling, slog det mig, at elevcoachen også der havde gjort sig meget umage for at få mig til at føle mig velkommen og invitere mig med i forskellige relevante aktiviteter og møder på afdelingen. Når jeg inddrager dette eksempel, er det for at understrege at: *“Fieldwork relations do not just happen. They are the outcome of negotiation between the social researcher and the social actors in the field.”* (Coffey, 1999, p. 48). Om end det ikke faldt mig vanskeligt at være et imødekommende og venligt menneske, oplevede jeg flere gange, at jeg associerede min venlighed i felten med en vis instrumentalisme og følte et ubehag herved. Ikke desto mindre måtte jeg erkende, at evnen til at være venlig, taknemmelig og interesseret udgjorde vigtige subjektive redskaber, som lettede mine forhandlinger og samarbejdsflader i feltet. Og hvad ville alternativet egentlig have været – en arrogant, utaknemmelig og uinteresseret facon?!?

Getting on på afdelingerne

Forud for og i forbindelse med mine faktiske “ophold” på afdelinger aftalte jeg telefonisk eller over mail et møde med lærerne, hvordan min tilstedeværelse bedst kunne tilrettelægges, og om der var noget i forhold til deres skema og arbejdsgang, som jeg skulle være opmærksom på. Denne før-kontakt viste sig at være konstruktiv i forhold til at etablere en god relation inden min indtræden på deres domæne. Endvidere muliggjorde det, at jeg på forhånd kunne tage stilling til eventuelle valg, der skulle træffes i forhold til mine deltagelsesprioriteringer. Eksempelvis blev jeg i mit formøde med lærerne på en af afdelingerne opmærksom på, at de ikke underviste i fuld tid på de udvidede

hold, hvor de var kontaktlærere, men at de også underviste på de ordinære hold og hovedforløbene. På baggrund heraf skulle jeg tage stilling til, om jeg ville følge dem i deres hele dage og opleve de skift, som de foretog, eller om jeg ville forblive på det udvidede hold og opleve elevernes skift i forhold til fag og lærere. Da lærerne på de andre afdelinger, hvor jeg hidtil havde været, ikke havde haft fast undervisning i andre sammenhænge end på de udvidede grundforløbshold, oplevede jeg denne arbejdsorganisering som et interessant nyt perspektiv, som jeg gerne ville udforske.

For at kunne forhandle mig adgang til ikke bare det udvidede grundforløbshold, men også til lærernes frokosttrum og eventuelle teammøder, fandt jeg det vigtigt, at hele lærerkollegiet og ledelsen havde et minimum af information om min tilstedeværelse på afdelingen, således at også de ville være bekendt med min tilstedeværelse og indtræden i fx frokostrummet, hvilket jeg forestillede mig ville lette min adgang til deltagelse i eksempelvis teammøder. I sammenhæng hermed tilbød jeg de deltagende lærere, at jeg kunne sende dem en mail, som de kunne videresende til kollegaer, hvori jeg kort beskrev formålet med min tilstedeværelse. Alle fire afdelinger tog imod dette tilbud. Nedenfor ses et uddrag af en mail sendt til lærergruppen på “mad til mennesker”

Jeg er tilknyttet en national forskningsgruppe, der undersøger frafald og fastholdelse på erhvervsskolerne. Udgangspunktet for mit projekt har været en undren over, at der ikke er lavet meget forskning, der inkluderer erhvervsskolelærernes perspektiv på fastholdelse/frafald, deres daglige arbejde med det og deres oplevelse af evt. forandringer i lærerrollen. De områder er derfor bl.a. fokus for mit projekt. Som led i min undersøgelse vil jeg i ugerne 44 og 45 tage del i hverdagen på Jeres afdeling - dog primært sammen med de udvidede grundforløbshold, hvor Kirsten og Helle er kontaktlærere. Udover besøg og deltagelse på Jeres afdeling har jeg også tilbragt tid på afdeling xxx og afdeling xxx, for på den måde at få kendskab til forskellige afdelinger på XXX Tekniske skole.

Når jeg første dag trådte ind på en ny afdeling, var jeg altid ret nervøs. Hvordan ville lærerne tage imod mig? Ville snakken forstumme hvis/når jeg trådte ind i frokostrummet? Ville jeg blive mødt med mistro i forhold til min metode - “lad os se nogle tal og statistikker”, og hvordan med eleverne. Ville det overhovedet være muligt at etablere en god kontakt til dem, og ville jeg få lov til at lære dem at kende som andet end elever med personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder? Set i bakspejlet gjorde jeg mig faktisk ekstra umage for at foretage en respektfuld adgangsforhandling overfor eleverne. Jeg forsøgte at afmystificere min tilstedeværelse og gav i min præsentation bl.a. udtryk for, at jeg havde lyst til at lære om deres skole og de aktiviteter, som de var involveret i. Ret

hurtigt, i nogle tilfælde allerede under selve præsentationen, forekom det mig, at eleverne gerne lige ville prøve hende den fremmede af, hvilket til tider var et morsomt afbræk i min småkedelige og nedtonede præsentation af mig selv:

“Jeg fortæller at deres fag er nye for mig, men at jeg gerne vil være med, i det omfang det er muligt, og at hvis det er ok for dem, vil jeg også gerne komme lidt rundt og spørge til det, de arbejder med, maskiner, køkkengrej, ingredienser osv. De må endelig fortælle mig, hvis der er noget bestemt, jeg skal huske - hvis der fx er nogle regler i køkkenet jeg ikke overholder. Jeg fortæller også, at jeg har en notesbog med, for at jeg kan skrive om det, som jeg oplever og bruge det som hjælp til min hukommelse, da jeg jo skal arbejde med det i de næste to år. Jeg understreger, at det ikke er hemmeligt, hvad der står i min notesbog, og at de til enhver tid kan komme og spørge til, hvad jeg skriver eller har skrevet. Eller hvis de skulle have andre spørgsmål.

Mig: Er der nogen af Jer der har spørgsmål lige nu?

Malte: Hvor gammel er du?

De andre i klassen fniser.”

Humor og spil i klassen mellem elever og mellem elever og lærere fyldte meget på denne afdeling, og det føltes rart at blive inviteret med ind i det. Udover at det var rart på et personligt oplevelsesmæssigt plan, var det også interessant rent forskningsmæssigt, for som Tanggaard (2006) påpeger, ligger der i forskerens egne reaktioner en kilde til generering af indsigter om feltet:

“In qualitative research, it is considered appropriate that the researcher draws on her own experiences and her personal relations and reactions as valid information about the field.(Tanggaard, 2006, p.210).

Jeg mærkede på egne smilebånd atmosfæren på holdene, og det gav mig en fornemmelse af deltage-re, der så hinanden, ville hinanden og godt kunne lide at grine sammen. En måde at være sammen på, som også måtte være rar for de “faste” deltagere i sammenhængen, og som eventuelt måtte styrke deres oplevelse af inklusion og tilknytning. Dette blev i hvert fald noteret som et potentielt analytisk tema, der kunne forfølges.

Egne deltagelsesformer: På sidelinjen med notesbogen og videre til partering af en gris

Min tilstedeværelse på afdelingerne i forbindelse med feltstudiet kan bedst beskrives som en position på et kontinuum mellem en deltagende observatør og en observerende deltager (Robson, 1993).

Som udgangspunkt var det min intention at “skygge” lærerne i løbet af deres arbejdstid så meget som muligt og således følge dem i de forskellige sammenhænge og aktiviteter, som de deltog i. Samtidig ønskede jeg ikke, at min tilstedeværelse skulle føles for intimiderende eller intens, hvorfor jeg undervejs benyttede mig af at “skygge” dem fra forskellige positioner.

Når der var mødeaktiviteter, eksempelvis teammøder eller personalemøder var jeg tilstede som observerende deltager. Min observatør status var kendt af alle deltagere, men jeg deltog ikke aktivt i diskussioner eller gruppearbejde. Samme position kendetegnede også mestendels min måde at være til stede i forbindelse med teoritimer. Her indtog jeg som oftest en position som tilbagetrukket observatør, placeret på en stol ved et bord ligesom eleverne og med min notesbog og eventuelle kopiudleveringer foran mig. I disse sammenhænge var der god ro til at følge med i de typer af teoretiske opgaver, som eleverne præsenteredes for, observere på de små spil, der kørte imellem eleverne eller blot koncentrere mig om at nedskrive noter og eventuelt idéer til analyser af en situation, som fyldte som “materiale” i mit hoved. I sådanne situationer oplevede jeg, at det lykkedes mig ikke at vække mere opsigt end højest nødvendigt, hvilket var i tråd med min overordnede intention, da jeg først trådte ind i feltet. En intention om at praktisere en flue-på-væggen-tilgang, men som jeg hurtigt måtte erkende var svært praktiserbar både grundet aktiviteterne i løbet af dagen og det faktum, at interaktioner og relationer på holdene fik afstand og ikke-deltagelse til at virke kunstigt og afkoblet fra sammenhængen. Når der eksempelvis var gruppearbejde i forbindelse med teoritimerne, fulgte jeg nogle gange læreren og lyttede til vedkommendes samtaler med grupperne. Andre gange bevægede jeg mig alene rundt imellem grupperne, for at få et indtryk af hvordan grupperne arbejdede uden lærerens tilstedeværelse. I sådanne sammenhænge blev jeg introduceret for kærestebilleder, som eleverne havde på internettet, biler eller tatoveringer de drømte om at få, eller jeg blev brugt som en ekstra ressource, der kunne hjælpe med stavning af svære ord. Min observationsposition flettede sig således ind i sammenhængen og blev mere end deltagende-observatør-i-færd-med-aktiviteter.

Også i værkstedstimerne benyttede jeg mig af en vekslen mellem observationer på afstand og observationer tæt på og i-færd-med. Jeg havde som udgangspunkt tænkt, at jeg som oftest ville placere mig ved et af arbejdsbordene i værkstedet for at sætte mig lidt på afstand af selve arbejdsstationerne og få et mere “overordnet” blik over bevægelserne og aktiviteterne i værkstedet. Jeg praktiserede da også indimellem denne tilgang, hvilket bl.a. gav mig en fornemmelse af, i hvilke situationer det bedst lykkedes for eleverne at smutte ud og ryge uden at blive opdaget af læreren (hvis der var en

aftale om, at dette kun måtte foregå i de formelle pauser), som eksempelvis når en lærer stod i en situation med et uantal af opmærksomhedskrævende henvendelser:

Allan er i gang med at demonstrere, de punkter som Simon og Rasmus skal tænke på at have med i en arbejdsplan, Mikkel kommer og spørger til, om ikke han skal skifte olie på den ene motor, da den lækker. Allan vender tilbage til Simon og Rasmus og taler videre. Kort efter kommer Jakob, der ved optælling har konstateret at der mangler en momentnøgle i værktøjsskabet og skal bruge Allans underskrift til lageret. Samtidig ringer Allans mobil. Det er elevcoachen, der har fået Allans sms om, at Sofie ikke mødte ind her til morgen og at Allan hverken får svar fra hende pr. sms eller pr. opkald. Coachen vil derfor lige vil drøfte med Allan, hvad deres næste skridt skal være.

Ovenstående eksempel viser nogle af de meget forskellige deltagelsesformer og bevægelser i og udenfor værkstedet, som læreren skal manøvrere i. Lærerens deltagelse rettes imod elever, der er til stede og efterspørger assistance til deres igangværende aktiviteter. Imod elever der ikke er til stede, og som læreren alligevel forsøger at assistere igennem sms kontakt. Og endelig imod samarbejdsflader med elevcoachen, der fletter sig ind i et aktuelle rum, værkstedspraksissen og fordrer, at læreren tager stilling til samarbejdsrum og relationer fremadrettet. Min observatørposition ved et arbejdsbord i et hjørne af værkstedet gjorde det muligt at observere og overhøre alle disse delelementer af lærerens deltagelse.

Ganske ofte var min tilbagetrukne position i værkstedet imidlertid ikke et sted, hvorfra jeg uforstyrret og uforstyrrende kunne observere. Når jeg sad eller stod ved et arbejdsbord oplevede jeg, at flere af eleverne kom hen og gerne ville snakke – spørge til min opgave eller lave sjov med om jeg kunne udregne en bestemt vinkel på en konstruktion. Ofte begyndte det med én elev, men efterhånden kunne vores snak trække flere til. Det forekom mig dog ofte som et lidt for upassende samlingssted, i forhold til at jeg bidrog til at "opholde" eleverne fra deres arbejdsaktiviteter. Samtidig mærkede jeg tidligt i forløbet af feltstudiet en fornemmelse af at misse interessant og relevant information ved at sidde ved arbejdsbordet og forblive på afstand af deltagerne og de værkstedsaktiviteter, som de var engagerede i. Netop dette aspekt, at deltagerpositioner giver forskellige typer af viden, finder jeg også beskrevet hos Hammersley & Atkinson (1995), der argumenterer for potentialet i at skifte mellem forskellige observatør positioner : "...by systematically modifying field roles, it may be possible to collect different kinds of data..." (Hammersley & Atkinson, 1995, p.123).

Jeg begyndte således at benytte mig mere og mere af en position som en bevægende observatør. Selve rytmen og dynamikken på værkstedet muliggjorde, at jeg fysisk kunne gå ind i elevernes aktivitet og dagsorden i forhold til produktionsprocessen. Jeg benyttede mig derfor meget af at gå rundt og observere arbejdsgangene ved de forskellige stationer, overvære lærerens instruktion af en ny opgave eller feedback på en udført opgave, eller tilbringe længere tid sammen med en elev og følge hans/hendes aktuelle arbejdsproces eller hjælpe med denne, hvis det da var noget, som eleven turde overlade til mig (?). I andre sammenhænge ville deltagerne gerne have mig i fokus – som da Nikolaj, en elev, bekendtgjorde, at han ikke mente jeg kunne forlade afdelingen uden at have lært at lave en tic svejsning, og at han gerne ville forsøge sig som instruktør, eller som da Maria og Trine inviterede mig til at arbejde sammen med dem om at partere en gris, der skulle bruges til rullepølse og flæsksteg, som skulle serveres til skolens julefrokost. Mit samvær med eleverne i disse sammenhænge åbnede op for interessante fortællinger om deres oplevelse af skolen, holdet og forhåbninger eller desillusioner om fremtidig praktikplads.

Interaktionen med eleverne blev også en reminder om de forskelligheder i konteksten, der var med til at bestemme min deltagelesposition, og som markerede, hvordan den kvalitative feltforsker må passe sig ind i de sammenhænge, som hun inviteres ind i, og som derved kan give forskellige former for viden. I modsætning til eleverne på afdelingen “produktion og udvikling”, hvor Nikolaj var elev og eleverne på afdelingen “mad til mennesker” oplevede jeg, at eleverne på afdelingerne “bil, fly og andre transportmidler” og “It, strøm, og styring” var mere stille og tilbagetrukne, både i forhold til hinanden, lærerne og mig. Begge disse steder trådte jeg ind på holdene, da disse var nyetablerede, i modsætning til de to andre afdelinger hvor elever og lærere havde kendt hinanden i to-tre måneder. Jeg mærkede, at jeg på disse nye hold fik en mere anonym observatør position og oplevede en vis følelse af marginalisering fra sammenhæng og aktiviteterne heri. De forskellige tidspunkter for min tilstedeværelse på holdene bidrog således også til et mere nuanceret indblik i elevernes positioner og dynamikker knyttet til forskellige tidspunkter i løbet af holdenes eksistens.

Vandflaske og sikkerhedssko: bevægelser mellem at være fremmed og kendt

Jeg har tidligere i dette kapitel introduceret tanken om, at etnografens *møde* med feltet aktiverer oplevelser af fremmedhed. Også selvom man studerer (dele af) egen kultur kan oplevelser af fremmedhed være markante og aktiveres af tilsyneladende ubetydelige artefakter, bemærkninger eller handlinger. Ligeledes kan oplevelser af kendthed aktiveres i relationer til aktører, rutiner eller jargon, som spejler etnografens biografi og erfaringer (Coffey, 1999). Således oplever jeg i løbet af

feltstudiet flere gange at “kende” en lærer, der bliver figur på en “arbejdsmand” fra min arbejdsbaggrund. Denne (gen)kendthed er et eksempel på en situeret positioneret erkendelse, som set fra et kritisk perspektiv kan betyde, at jeg har haft en tendens til at sympatisere med lærernes pædagogiske håndværk; ikke “alt det fine teoretiske fis-i-en-hornlygte-pædagogik”. Bliver dette nu en blind plet, en bias, når jeg identificerer og fremskriver positive intentioner, ressourcer og handlinger hos lærerne? Bliver jeg måske en talsmand for denne gruppe lærere fremfor en kritisk (ud)forsker af de hverdagspraksisser, som de er med til at konstituere (jf. Hammersley & Atkinsons (1995) anke i forhold til Willis’ studie af arbejderklassekultur)?

Jeg vil dog her vise hvordan bevægelserne *mellem* kendthed og fremmedhed og etnografens løbende opmærksomhed på disse skift kan være det grundlag, der gør den potentielt blinde plet til en analytisk styrke. Coffey advarer mod at simplificere forholdet mellem etnografen og feltet:

“...we should be cautious of accounts which uncritically render the ethnographer as a stranger, or as marginal. These imply too stark a contrast between a culture (yet to be known or ‘discovered’) and an observer (yet to be enlightened). Such over-simplified images of ethnographer as ignorant outsider or stranger may be misleading and in fact may render mute the ethnographic presence.” (Coffey, 1999:22).

Etnografens oplevelser af kendthed og fremmedhed kan udgøre selve den optik, hvorpå begyndende analyser kan bygges. Som en illustration af kompleksiteten af bevægelsen mellem fremmed og kendt og en nærværende bevidsthed herpå, vil jeg nedenfor give et eksempel på, hvordan dette udfoldede sig på baggrund af artefakterne sikkerhedssko og en vandflaske – og hvordan disse gav anledning til at nuancere min forståelse af temaet *tålmodighed*.

Erhvervsskoleverdenen som uddannelsessystem, maskuliniteten og håndværksaktiviteterne føltes fremmede for mig. Og alligevel var de det ikke helt. Jeg vidste godt, hvordan man udfører dele af det starteftersyn, som eleverne skulle gøre – fx tjek af olie og vand. Jeg kendte godt til en svejser – til lugten af den, til sikkerhedsudstyret, til hvad den kan bruges til. Men hverdagslivet var fremmed for mig og deltagernes kontinuerlige positionering af mig som “hende fra uni” eller “hende der laver en opgave om læreren” var med til at betone min opmærksomhed på min fremmedhed i forhold til det hverdagsliv, jeg studerede. For at kompensere for fremmedheden fik sikkerhedssko som tidligere antydning en stor betydning for mig. Fra en tidligere ansættelse i arbejdstilsynet havde jeg sikkerhedssko stående hjemme i skabet – pakket ned i en kasse bagerst inde i mørket, men de blev

fundet frem, og de blev min måde at forsøge at demonstrere, at jeg havde noget kendskab til værkstedskultur. Trods min tryghed ved at have dem på følte jeg mig alligevel gentagne gange akavet. Svejserhjelm, som jeg havde fået lov at låne, var svær at få til at sidde ordentligt, og det var først efter flere dage i værkstedet, at det gik op for mig, hvor det rigtige synsfelt i hjelmen var henne. Min manglende fortrolighed med flere af disse artefakter var stærkt medvirkende til, at jeg trods mine forsøg på at passe mig ind i gangen på et værksted flere gange trådte ved siden af, og ikke blot blev jeg selv mindet om min fremmedhed, det blev også noteret af andre. Selvom jeg den første dag var blevet instrueret i, at drikkedunke ikke måtte tages med ind i værkstedet, men skulle blive i stamklassen ved siden af, havde jeg en dag taget min vandflaske med mig ud i værkstedet. Efter kort tid kom Svend hen til mig, lagde hånden på min skulder og sagde:

“Du må altså ikke have din vandflaske her i værkstedet. Hvis jeg giver dig lov skal jeg i morgen diskutere det med frem af drengene”. Jeg kan mærke jeg bliver varm i kinderne, jeg føler mig venligt men bestemt irettesat. Jeg føler mig afsløret og opdaget, ikke kun ift. vandflasken men mere grundlæggende ift. ikke at have “koderne” på ryggraden. Jeg har lyst til at svare “jamen jeg har jo slet ikke lyst til at få lov, det var ikke derfor jeg gjorde det, jeg vil gerne indordne mig under reglerne. Den svipsede bare – det var ikke med vilje.”

Fremmedheden-kendtheden og bevægelsen imellem de to var i løbet af feltstudiet således ikke blot en indre mental proces men også en bevægelse, der skete igennem forhandling og interaktion med feltets deltagere og de artefakter, som jeg blev tilbudt eller selv bragte ind. Vandflasken, en tilsyneladende ubetydelig artefakt som sædvanligvis udgjorde en ubemærket genstand i mit hverdagsliv, trumfede min (påtagede) fortrolighed med værkstedet og tydeliggjorde min position som fremmed.

I situationen følte jeg mig ubehagelig til mode, som om jeg med vandflasken opførte mig som en dum og respektløs turist, og at jeg herved blev en trussel i forhold til “god” værkstedskultur. Min ageren kunne betyde, at Svend ville skulle forhandle regler om drikkevarer i værkstedet med drengene – argumentere for fagets koder endnu engang, til trods for at han allerede havde brugt tid på at forhandle med dem en gang. Ved at bryde en regel, og blive irettesat herpå, konstitueredes min fremmedhed – og min opmærksomhed skærpedes. Bruddet åbnede op for en indsigt i de disciplinerings-mekanismer læreren må benytte sig af i hverdagen. Min “kendte” artefakt blev en forstyrrende artefakt i det hverdagsliv, som udspillede sig i værkstedet, og som potentielt set kunne være dyna-

mo for en negativ konfronterende interaktion med eleverne, hvor tiden ville gå fra aktiviteter i værkstedet til rettesættende, forhandlende samtaler om god værkstedpraksis.

Jeg var nybegynder i faget og dets koder var på mange måder fremmede for mig. Jeg forestillede mig, at der også måtte være meget, der kunne være fremmed og uvant for eleverne, når de trådte ind på grundforløbet. Nogle af dem havde måske kendskab til faget og værkstedskultur fra venner eller familie, men mange af dem havde fortalt mig, at de ikke kendte særlig meget til smed-arbejdet før de kom her. Der måtte således også for dem være mange nye koder, der skulle læres, da sammenhængen, det fysiske rum, aktiviteterne og autoriteterne, der bebor det var meget forskellige fra en folkeskolesammenhæng, som de fleste af dem kom fra. Og hvis man ikke forstod de nye koder i første omgang, havde jeg i flere sammenhænge overhørt lærere, der langt fra var lige så tålmodige som Svend i forhold til igen at skulle forklare god værkstedskultur. Mange af eleverne havde også fortalt, at de havde oplevet at føle sig talt ned til, som om de var små pattebørn, men at Svend og kollegaen Peter talte i *“samme sprog som dem selv, og det var mega fedt at opleve”*. Således åbnede min interaktion med Svend og mine efterfølgende refleksioner herover op for en indsigt i det tålmodighedsrum, som lærerne skal mestre i forhold til at indføre eleverne i god værkstedskultur og gentagne gange agere i at blive udfordret herpå. Et tålmodighedsrum, jeg blev i stand til at fremanalysere, da jeg selv utilsigtet udfordrede det.

Feltnotater

Under hele forløbet hvor jeg foretog deltagerobservationer (på både skolen og i kursus/konference sammenhænge) havde jeg en notesbog med. Mit udgangspunkt var at nedskrive så meget som muligt så detaljeret som muligt med henblik på efter feltarbejdets afslutning at kunne genkalde situationer og konteksten omkring den enkelte situation. Samtidig med mit ønske om at nedskrive mest muligt var jeg opmærksom på, at min noterende adfærd ville kunne opleves som intimiderende af deltagerne i feltet. I de sammenhænge hvor det var muligt, introducerede jeg derfor ikke blot mig selv men også min lille fedtede notesbog og formålet med denne. Herudover vekslede jeg imellem at tage noter i selve situationen, hvor det føltes naturligt, idet også andre deltagere arbejdede med et skriftligt materiale i en eller anden form (fx i klasseværelser) og at gå afsides og gengive en situation eller interaktion så nøjagtig (fx efter snak i frokostlokalet, instruktion på et værksted). Sidstnævnte muliggjorde endvidere et andet nærvær og engagement i selve interaktionen og aktiviteterne, som gav et andet førstehåndsudtryk end ved kontinuerligt at stå på sidelinjen og observere/overhøre.

Særligt i begyndelsen af mit feltstudium blev mine feltnotater en hjælp til at lære “sproget” og få en forståelse for arbejdsprocesserne, der ofte implicerede forskellige faglige og tekniske betegnelser såsom “kompressionsmåling”, der lå langt fra mit sædvanlige vokabular. Feltnoterne reflekterede imidlertid også, hvordan den analytiske proces påbegyndtes, allerede imens jeg stadig var til stede i feltet og forsøgte at erindre og formidle situationer og interaktioner, som jeg havde hæftet sig særligt ved. For at gøre den analytiske og erkendelsesmæssige proces så transparent som mulig og blive bevidst om tidspunkter for nye/ændrede fokuspunkter, tilstræbte jeg at adskille typer af feltnotater i to overordnede niveauer, et deskriptivt og et fortolkende. Store dele af mine noter består således af forsøg på at gengive situationer så nøgternt som muligt uden indblanding af kommentarer, associationer, vurderinger etc. fra min side. Andre steder er deskriptive passager efterfulgt af associationer til teoretiske begreber eller spørgsmål, som opstår, og som jeg bruger til at minde mig selv om et muligt interessant tema, jeg skal fokusere nærmere i løbet af feltarbejdet. Nedenfor gives eksempler på begge typer feltnotater.

Deskriptivt niveau

Eleverne får deres rapporter tilbage. Kirsten deler dem rundt og alle eleverne bladrer den igennem og læser kommentarerne. En af drengene spørger til, hvorfor Kirsten har sat streg under microbølgeovn? Kirsten bruger spørgsmålet til at drøfte med klassen, hvorvidt en microbølgeovn er en tilberedningsmåde, og om den hører hjemme på en ordentlig restaurant. Konklusion på drøftelsen bliver samstemmigt, at den ikke er en tilberedningsmåde som ovnstegning eller pandestegning.

Ovenstående er et eksempel på et uddrag af mine feltnoter, der antager en deskriptiv karakter. Notatet har til formål overordnet at gengive dialogen og lærerens måde at bruge et elevspørgsmål til at generere fælles faglig drøftelse. Notatet reflekterer et forsøg på at beskrive (og forstå) den faglige dimension af dialogen og ikke de enkeltes udsagn. I andre situationer er mit blik og min gengivelse mere fokuseret omkring interaktioner mellem færre deltagere, her i form af en dialog, der handler om begrænsninger og muligheder i forhold til at lykkes med at få et godt resultat i en opgave.

Under opgavegennemgangen er der meget uro og småsnak. En elev vil have en anden papirlap end den hun har trukket, hvilket hun får lov til. Men hun udtrykker ligeledes utilfredshed over den anden papirlap:

Elev: Hvad er der lige af julemad med karry i? Der er jo kun karrysalat. Det er jo slet ikke til at lave den her opgave (overkrop og hoved lægges på bordet).

Kirsten: Men du er jo slet ikke gået i gang med opgaven endnu. Prøv først at undersøge det.

Anden elev: Du behøver jo ikke at få en dårlig karakter. Lærerne har jo udvalgt krydderierne så du kan jo bare skrive noget om det, og hvis der kun er én ret, så tager du jo bare den.”

Feltnotatet antager som udgangspunkt en deskriptiv form men er senere i den analytiske proces bragt i spil i forhold til at eksemplificere, hvordan forhandlinger udfoldes og kan knyttes til en emotionel ladning af usikkerhed og frustration.

Fortolkende niveau – spørgsmål og teoriaspekter

Som nævnt har mine feltnotater også fungeret som memos, der markerer de undringspunkter, der opstår undervejs, og som får mig til at stille nye spørgsmål, som jeg skal forfølge. I forlængelse af deltagelse i et teammøde for grundforløbslærere på afdelingen “bil, fly og andre transportmidler” bliver jeg bl.a. nysgerrig på hvilke praksisser, der danner ramme for om en elev tilbydes eller forflyttes til et udvidet grundforløb:

NB! Det er uklart hvilke kriterier der er gældende i forhold til at få en plads på det udvidede grundforløb. Hvornår er det, at en elev er kandidat? På lærermødet siges der indforstået “ham her kan slet ikke være i klassen, han passer helt sikkert ind nede hos dig Allan.” Hos andre lægges der vægt på, at eleven har en diagnose. NB! Undersøg på de andre afdelinger ud fra hvilke kriterier eleverne kommer på de udvidede grundforløbshold, og hvornår de gør det? Bruger man også løbende optag? Og hvordan formidles det til eleven? Frivillig tvang (straf) eller som en invitation, eleven kan tage beslutning om.

I andre tilfælde bruger jeg et feltnotat til at påbegynde et samspil mellem mit empiriske materiale og teoretiske begreber eller anden forskningslitteratur, der kan reflektere og perspektivere en beskrevet situation. Nedenstående udgør et eksempel på en initierende analyse, hvor jeg forsøger at sammenkæde en oplevet situation til teoretiske begrebsliggørelser.

Peter fortæller, at der er 3-5 af hans kollegaer, som synes, at det er noget pjat, at han ringer, de udtrykker det blandt andet ved at kommentere ”Det her er jo ikke en børnehave, de [eleverne, red.] skal sgu’ ville det og vise det”. De andre grundforløbslærere ringer ikke til de elever, der ikke møder op.

NB! Forhandling om relevante og nødvendige praksisser lærerne imellem, spændinger mellem Peter på det udvidede GF og hans kollegaer på de andre GF hold ift. det ansvar han tager ift. at hjælpe eleverne med fremmøde – Peter udfordrer praksisfællesskabets eksisterende praksisser og logikker. Forskellige logikker ift. forståelse af motivation – individuel versus en kontekstrelateret motivationsforståelse. Passiv adfærd fra Peters kollegaer – intentionelt skubbe (jf. frafaldslitteratur om push-out faktorer) de ”umotive-rede” elever ud?”

Ved afslutningen på mit feltarbejde beløb mine feltnotater sig på omkring 400 sider fordelt på fire notesbøger. Da deltagerobservationer foregik forud for og sideløbende med interviewprocessen blev feltnotaterne også en vigtig dynamo for at reflektere over og videreudvikle det empiriske materiale, som jeg sideløbende genererede bl.a. i forskellige interviewsituationer. Jeg har indtil videre kun nævnt kort, at også interview er indgået som en metode i løbet af feltstudiet. Men faktisk har interviewet som metode dannet et særdeles vigtigt grundlag i forhold til de analyser, der er fremkommet af det samlede empiriske materiale, og jeg vil derfor i de følgende afsnit uddybe på min anvendelse af denne metode.

Etnografiske semi-strukturerede interview

Etnografiske semi-strukturerede interviews – med denne formulering ønsker jeg at markere, at interviewene, der blev udført som et led i feltstudiet, havde en lidt anden karakter end interviews, hvor forskeren går ind ad døren for en times tid, ikke kender til interviewdeltagere før dette og derefter går igen. Min sideløbende tilstedeværelse i felten betød, at jeg forud for interviewene havde et kendskab til interviewpersonens dagligdag, og at interviewudsagn således ikke stod isolerede og afkoblede fra den sociale sammenhæng, som verbaliseringerne af det levede liv afspejlede.

“I want to understand the world from your point of view. I want to know what you know in the way you know it. I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes, to feel things as you feel them, to explain things as you explain them. Will you become my teacher and help me understand?” (Spradley, 1979, p. 34).

Jeg har valgt at inddrage ovenstående citat af Spradley, idet jeg heri finder en rammende beskrivelse af potentialet i interviewet som metode. Centralt for Spradley står argumentet om, at forskeren lærer fra interviewpersonen, idet denne kan bidrage med en dybere indsigt i den sociale sammenhæng der er genstand for forskerens interesse. Et af de væsentlige udgangspunkter for mit feltstudium var en

interesse i at beskrive og forstå fastholdelse som en social praksis, herunder de professionelle deltagers oplevelse af egen del-agtighed i forhold til dette fænomen. Inddragelsen af det oplevelsesorienterede aspekt var afgørende for at en væsentlig del af feltstudiet knyttede sig til inddragelsen af interview. Min hensigt hermed var at få de professionelle deltagers erfaringer og oplevelser af deres hverdagsverden i spil (Kvale & Brinkmann, 2009) på en måde, som jeg som udenforstående ikke selv havde adgang til, men som de i kraft deres funktion og situerethed i fastholdelse netop var eksperter på. Erkendelsen af hverdagens aktører som eksperter på sociale fænomener er ifølge Hoffman (2007) udtryk for at:

“... we no longer look to experts to learn about social phenomena but go directly to those experiencing the social phenomena themselves. Researchers are more committed to allowing the people involved to speak for themselves in their own way. (Hoffman, 2007: 319)

Jeg finder det imidlertid vigtigt at understrege, at jeg i positionen som lærende og i interaktion med interviewpersonerne som læremestre ikke indtog en passiv position, men at den viden der blev skabt på baggrund af interviewene, var et sam-konstrueret fænomen (Kvale & Brinkmann, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2010a). “I want to explain things as you explain them” understreges det i citatet af Spradley, hvilket for mig at se nedtoner det faktum, at jeg som interviewer også bragte en række forståelser med ind i interviewsammenhængen, som har kunnet “overdøve” de beskrivelser og den forklaring, som interviewpersonen præsenterede mig for, og som således har kunnet begrænse, hvorvidt jeg lykkedes med at videreformidle fænomenet, som det blev oplevet og forklaret af interviewpersonen. Herudover blev min position som lærende om feltet flettet sammen med erfaringer og motivationer fra andre kontekster, som jeg tidligere havde ageret i og som igennem fokuspunkter, spørgestil eller en emotionel oplevelse blev bragt i spil i interaktionen med interviewpersonen. I og med interviewsituationen er en mellemmenneskelig kontekst, betoner Fog (2004) at der vil være en række intersubjektive dynamikker på spil, hvor interviewerens og interviewpersonens personlighed og kvalifikationer i interpersonel ageren vil indvirke på det materiale, der fremkommer af interviewet. Forskerens rettethed mod den anden og de informationer, der fremkommer i fortællingerne vil være påvirket af de teoretiske, praktiske og følelsesmæssige erfaringer, som intervieweren bringer med sig ind i situationen. Det er således væsentligt, at forskeren kontinuerligt vender blikket indad og reflekterer over de reaktioner, der hos begge parter fremkaldes i situationen, og som påvirker kontakten og vidensdannelsen mellem dem. Netop sidstnævnte aspekter belyses i artiklen “lea-

ning in to muddy interviews”, hvor jeg demonstrerer en mere dybdegående analyse af og refleksion over interviewet som metode med afsæt i et specifikt interview, hvor den samkonstruerende karakter af vidensproduktionen træder særligt tydeligt frem.

Interviewsetting og interviewguide

Jeg foretog i løbet af feltstudiet i alt 18 interview med både lærere og elevcoaches (se tabel 3, p. 94 - 95 for oversigt), der alle har en tæt tilknytning til det udvidede grundforløb. Interviewene havde en semistruktureret karakter, hvilket vil uddybes og begrundes nedenfor. Første interview blev foretaget efter tre uger i felten (september 2010), og det sidste blev foretaget et par uger efter, at jeg havde færdiggjort deltagerobservationerne (februar 2011). Hvert interview varede mellem 1½ og 2 timer og interviewene fandt sted på de afdelinger, som interviewpersonerne var tilknyttet. Jeg havde i den forbindelse nævnt for deltagerne, at det ville være mest hensigtsmæssigt at kunne sidde uforstyrret i et mødelokale eller klasselokale. Jeg indledte samtlige interview med en briefing vedrørende interviewets formål og dets betydning i forhold til forskningsprojektet overordnet set. Herudover bad jeg om tilladelse til at optage interviewet samt drøftede anonymisering af materialet. Jeg fortalte, at jeg ville anonymisere deres navne, men at det ikke ville være usandsynligt, at de ville kunne genkende sig selv og med lidt detektivarbejde eventuelt også kollegaer, men at jeg i analyseprocessen og formidlingen heraf ville vurdere på, om der kunne være temaer eller synspunkter, som ville kunne kobles direkte til dem og stille dem i et uhensigtsmæssigt lys. Såfremt dette var tilfældet, ville jeg af etiske hensyn også sløre kontekstuelle detaljer samt kontakte dem og bede om en gennemlæsning. Dette endte med senere i skrivefasen at blive relevant i forhold til fire interviewpersoner, der dog alle godkendte de pågældende passager.

Jeg havde til lærerne udarbejdet en interviewguide og til elevcoachene en anden, og disse blev anvendt igennem hele forløbet med det formål at foretage semi-strukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2009). Overordnet set fungerede en række af spørgsmålene som standardspørgsmål, og disse blev søgt besvaret i alle interview, men herudover lod jeg i høj grad interviewpersonen om at vægte temaerne og efterstræbte en høj grad af fleksibilitet i forhold til at følge interviewpersonen i vedkommendes refleksioner med henblik på at facilitere en dynamisk positiv interaktion i interviewet (Tinggaard & Brinkmann, 2010a). I praksis fungerede interviewguiden således mere som en slags tema tjekliste, da min intention i høj grad var at lade progressionen i interviewet bestemme af interviewpersonernes svar og de temaer, som vi i fællesskab fandt interessante. For at eksemplificere-

re den ene af de to guider, skitseres nedenfor tematiske punkter af interviewguiden til lærerne. Denne var bygget op omkring 10 overordnede temaer:

(1) Professionel identitet, dobbeltidentitet og forhandling af identitet, (2) Praksisfællesskab + deltagelse og positioner, (3) Praksisfællesskabet som forankret i både en lokal og samfundsmæssig kontekst, (4) Relationen til andre deltagere i systemet + Bevægelse/forandring i deltagelsesform og positioner, (5) Deltagelse i fastholdelsesinitiativ (6) Funktionen som kontaktlærer + Læreren som deltager i inklusion/eksklusions processer, (7) Håndtering af emotioner og grænsesituationer, (8) Pædagogiske diskurser og transfer af viden, (9) Diskurs - uddannelsesinstitution vs. socialpædagogik, (10) Fremtidsbillede i forhold til læringsmiljø på udvidet grundforløb.

Jeg har i det foregående afsnit pointeret, hvorledes forskerens egne forestillinger og begreber kan begrænse eller skævvride interviewpersonens svar. Men henblik på at undgå dette i videst mulig omfang lagde jeg i interviewguiden vægt på at formulere eksemplificerende og beskrivende spørgsmål med henblik på at skabe en samtalemæssig sammenhæng, hvor interviewpersonen kunne fremkomme med erfaringsbaserede svar, der konstruerede eller rekonstruerede vedkommendes deltagelse i den pågældende sociale praksis, som var relevant for mit studium (Spradley, 1979). Jeg opfordrede således interviewpersonerne til at komme med fortællinger om konkrete oplevelser og give eksempler på specifikke situationer relateret til fastholdelse. Et eksempel herpå var spørgsmålet: *“Kan du pege på noget der for dig er særligt støttende eller begrænsende i arbejdet med at fastholde eleverne? (eksemplificer)”*.

Både interviewguiden til lærerne og elevcoachene blev udarbejdet i løbet af de første ugers feltarbejde. Dog blev der undervejs foretaget forskellige revideringer, idet studiets eksplorative tilgang, betød, at der kontinuerligt fremkom nye perspektiver enten på baggrund af observationer i felten eller temaer interviewpersonerne bragte på banen. På baggrund heraf blev eksempelvis temaet om håndtering af emotioner og grænsesituationer skærpet efter beretninger herom i både interview samt observation af situationer, hvor jeg blev nysgerrig på lærernes oplevelse af at afgrænse egen deltagelse i forhold til elevernes problemstillinger i tilværelsen udenfor uddannelsesinstitutionen. Jeg oplevede i begyndelsen en frustration forbundet med ikke at kunne bringe de nye interessante temaer på banen overfor de personer, der allerede var interviewede og på den måde validere, om der i pågældende tilfælde var tale om et fælles mønster. Imidlertid fandt jeg hos Fog (2004) en betoning af, at kontinuerlig vidensudvikling og perspektivberigelse er en naturlig del af forskningsprocessen, og at det centrale er, at forskeren udnytter nyvundne erfaringer løbende, således at den voksende

viden og forståelse resulterer i, at de efterfølgende interview bliver bedre, mere kreative og udført med større fleksibilitet end de første og således styrker kvaliteten af studiet. Det faktum, at min viden og forståelse voksede undervejs i interviewprocessen, fik den betydning, at interviewene bar præg heraf og underbygger for mig at se endnu engang, hvorledes jeg i høj grad har været medskabende af det empiriske materiale.

Interviewene er alle blevet transskriberet af enten en forskningsassistent eller mig selv. For at sikre en ensartethed i måden hvorpå det sagte, blev til skrift og for at transskriptionen skulle være så tæt på ordlyden som muligt, havde jeg udarbejdet en transskriptionsstandard som vi begge fulgte. Omend der kan knyttes mange kritiske diskussioner til den rekonstruktionsproces, som transskriberingen, kan karakteriseres som, vurderede jeg, at transskriptionsteksterne ville være en fordel i den efterfølgende analyseproces.

Bearbejdning af det empiriske materiale

Når de næstfølgende afsnit er placeret som noget af det sidste i dette kapitel, er dette ikke en afspejling af den faktiske proces i forbindelse med samspillet mellem generering af empirisk materiale og bearbejdningen heraf. Det er en ofte en fejlagtig opfattelse, at analysearbejdet er et selvstændigt trin til slut i forskningsprocessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Analyseprocessen af det empiriske materiale, der danner grundlag for denne afhandling, blev påbegyndt allerede i løbet af feltarbejdet og har derved kontinuerligt informeret genereringen af det empiriske arbejde, ved at jeg bl.a. løbende har skrevet memos og reflekterende noter. Dog har der også efter min fysiske udtræden af feltet fulgt en særlig intens periode med dybdegående analyser. Jeg vil i det næstfølgende afsnit beskrive den analyse- og fortolkningsproces, der har været styrende for min måde at strukturere og bearbejde det empiriske materiale, som er genereret i løbet af feltstudiet. I sammenhæng hermed vil jeg efterfølgende forsøge at vise, hvordan kvaliteten af mine analyser er søgt understøttet igennem triangulering af de forskellige metoder, der igennem feltstudiet har været bragt i spil.

Analytiske greb

De konkrete tekniske greb der er foretaget i forbindelse med analyseprocessen knytter sig overordnet til to forskellige metoder:

- Meningskondensering
- Brug af display

Meningskondensering

Et af de analytiske greb som har domineret mine manøvrer i analyseprocessen er meningskondensering, som er en metode jeg har fundet beskrevet hos bl.a. Giorgi (1975). I min brug af metoden lå en strategi om at ordne materialet i naturligt forekommende meningsenheder med dertil koblede kategoriseringer og mønstre i materialet bl.a. ved at lede efter gentagelser i materialet. Grundet de mange siders transskriptioner og feltnotater har jeg foretaget multiple læsninger af materialet med forskellige fokuspunkter:

Første gennemlæsning	<i>Noter i margenen af hver transskription, meningskategorisering i form af overskrifter samt egne tanker om mulige teoretiske perspektiver. Udklip af feltnoter fra hver afdeling og notering af temaer og kategorier samt mulige teoretiske perspektiver. Endvidere formulering af spørgsmål, som jeg skal have undersøgt videre, fx Hvilke forskellige synlige fremtrædelsesformer kan emotioner antage?</i>
Anden gennemlæsning	<i>Afsøgning efter gentagelser og modsigelser i de enkelte interview, identificering af særligt dominerende temaer. Søgning efter konfliktuerende situationer beskrevet i feltnotaterne, fx modsigelser i lærerkollegiet om elevmålgruppe indenfor erhvervsskoleområdet.</i>
Tredje gennemlæsning	<i>Identificering af mønstre på tværs af interviewene og feltnotaterne (ligheder og forskelle) og koblinger til relevante dokumenter fx fra skolens intranet. Frem og tilbage bevægelse imellem det samlede materiale og generering af overordnede temaer.</i>

Tabel 5. Oversigt over konkrete manøvrer i forbindelse med multipel læsning

I de fleste tilfælde har kondenseringen af temaer været empiridrevne, hvorefter der er knyttet teori på og tilgangen har således primært været induktiv tilgang, dog koblet med teoretiske fortolkninger, der har informeret de empirisk genererede temaer (Kvale, 1983; Olsen, 2003). Andre gange er et tema blevet initieret på baggrund af min teoretiske forforståelse, eksempelvis om lærerens magtfulde position i forhold til at facilitere en mestringsidentitet hos eleven. Hele vejen igennem analyseprocessen har jeg imidlertid bestræbt mig på ikke at søge at validere en forudfattet (teoretisk) forestilling men i stedet ønsket at forstå de pågældende fænomener i den konkrete sociale kontekst, som de opleves af de professionelle aktører og på baggrund heraf konstruere et meningsgivende teoretisk begrebsapparat.

Brug af display

Inspireret af Dahler-Larsen (2002) har jeg i løbet af analyseprocessen konstrueret forskellige typer af display med henblik på at afgrænse mine temaer. ifølge Dahler Larsen er et display “...en grafisk eller tabelmæssig fremstilling af kvalitative data i koncentreret form” (Dahler-Larsen, 2002, p. 37). Mit formål med at konstruere et display har været at danne mig et overblik over et tema ved at præsentere det i en visuelt koncentreret form, hvor aspekter fra såvel interview, observationer, uformelle samtaler, dokumenter samt teoretiske begreber etc. blev inddraget. Denne visuelle organisering af materialet bidrog til ikke at negligere feltets kompleksitet men i stedet fremanalysere denne og vise koblingerne mellem eventuelt modsatrettede funktioner, logikker, orienteringspunkter etc., og her ved tydeliggøre spændingsfelterne.

Baggrunden for et af mine display tog afsæt i en samtale, som jeg havde haft med en faglærer, der i løbet af samtalen udtalte at: “det her handler jo om det sociale, og hvad ved jeg om det?”. Jeg blev opmærksom på, hvordan denne formulering gav genklang i forhold til nogle af de diskussioner, som jeg havde været vidne til i forbindelse med personalemøder, hvor jeg oplevede, at der foregik en forhandling af grænsesætninger i forhold til at balancere lærerrollen mellem af være en faglig formidler og en opdragende, støttende pædagog. Jeg gennemgik mine feltnotater med henblik på at udvide den enkeltstående udtalelse og begyndte på baggrund heraf at optegne, hvad man kunne kalde et kompleksitets-patchwork med kasser, bobler og stikord, der blev forbundet med pile. Displayet endte ud med at blive et samspil af teoretiske begreber (fx magt/afmagt) og konkret empirisk materiale (fx klikedannelse, oplevelse af funktion med 80% opdragelse og 20% faglig formidling - drøm om fagligt engagerede unge). Analysen tog således afsæt i et empirigenereret tema om usikkerhed omkring ansvar i forhold til de sociale dynamikker, men blev samtidig åbnet op på baggrund af et blik for forhandlingsaspektet knyttet til min overordnede teoretiske forståelsesramme af praksisser, som noget der vedligeholdes, udfordres og forandres, og hvor der pågår en evig forhandling deltagerne imellem. På baggrund af displayet opstod således et styrende arbejdsspørgsmål “hvad kan/vil/skal en erhvervsskolelærer være?”, der delvist blev anvendt i formidlingen af analysen i artiklen “Udfordringer til faglærerens professionelle identitet”, men som også er stillet det empiriske materiale i nogle af de efterfølgende læsninger, hvilket bidrog til en åbning af artiklen “Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse”

De to ovenfor beskrevne analysegreb har haft forskellig vægt igennem mine forskellige analyseprocesser. Display metoden blev særligt bragt i spil i forhold til de to ovenfornævnte artikler, hvorimod

tredje og fjerde artikel i denne afhandling i højere grad blev baseret på, at transskriberinger og felt-notater gentagne gange er brudt ned i enkeltdele, hvorved temaer er opstået, blevet reformuleret, sammensmeltet, forstørret, formindsket etc. Fælles for de to greb har dog været, at de har understøttet mine bevægelser fra common-sense til det analytiske arbejde ved at identificere mønstre og samordne dem i forhold til nogle fælles temaer. Endvidere var et fælles gennemgående træk for analyseprocessen, at det ikke var den enkelte deltager, der blev gjort til genstand for en dybdegående analyse. I stedet var det de temaer, som gik igen i interview og observationer, der er blevet det styrende analyseapparat. Herigennem blev eksempelvis udsagn fra én interviewperson sammenstillet med udsagn fra andre interviewpersoner og uformelle samtaler i feltet eller diskussioner på et teammøde. Formålet hermed var at eksemplificere temaet fra så mange vinkler som muligt med det formål at: “(...) *obtain composite picture that tells us more about the phenomenon than any individual case could have been able to.*” (Willig, 2001:68). Dog har jeg samtidig ønsket at lade deltagerne træde frem i min formidling af analysen med den hensigt at synliggøre, at det er personer, der oplever fænomenet, udlever positionerne og er i situationerne. Når jeg imidlertid i formidlingen af analyserne bruger citater udtrykt af en enkelt interviewperson, er disse som oftest udvalgt på baggrund af det kriterium, at budskabet er at finde på tværs af det empiriske materiale og herved konstituerer en fælles baggrund.

Triangulering af metoder

Som angivet ovenfor har en central del af bearbejdningen af det empiriske materiale været at understøtte kvaliteten af analyserne ved at basere dem på flere typer af empiri i kombination med teoretiske orienteringspunkter. Feltarbejdet som overligger for projektets metodiske afsæt har netop muliggjort samspillet af flere typer af data, som er bragt i spil i forhold til hinanden og som derved har udgjort en triangulering af materialet (Hammersley & Atkinson, 1995). Trianguleringen af metoder har betydet, at min erkendelsesproces har udfoldet sig i cirkelbevægelser. Cirkelbevægelserne er foregået mellem de empiriske dele og mellem empirien og teori og mellem de forskellige datakilder, hvilket har gjort det muligt kontinuerligt at undersøge et fænomen fra flere vinkler og herved så vidt muligt undgå at foretage tilfældige analyser hæftet op på baggrund af verifikation fra ét perspektiv (Hammersley & Atkinson, 1995; Kvale, 1995). Jeg vil nedenfor forsøge at eksemplificere nogle af de triangulerende “baner”, som reflekterer min erkendelsesproces og tilblivelsen af analytiske temaer.

I løbet af feltstudiet hæftede jeg mig flere gange ved, at lærerne verbaliserede, at et meget vigtigt aspekt af fastholdelse for dem at se bestod i at sørge for et godt og stabilt socialt miljø blandt eleverne og en tydelig markering af, at mobning ikke ville blive tolereret. Trianguleringen muliggjorde i den forbindelse at undersøge forholdet mellem verbaliserede intentioner og praksis – var der kohærens herimellem? Min deltagelse på holdene gav mig mulighed for at observere, på hvilke måder prioriteringen af det sociale og virkningerne heraf også kunne identificeres og ikke blot verbaliseres, hvorved et mere bredt empirisk grundlag kunne bringes i spil i forhold til et analysetema om sociale aktiviteter som fællesskabende og fastholdende praksis.

Et andet eksempel på, hvordan jeg har arbejdet med samspillet mellem observationer, interviews og eksisterende litteratur har været i forhold til at forsøge at få greb om emotionelle handlinger som analytisk tema. I mine uformelle samtaler med lærerne blev jeg opmærksom på at mange af dem brugte formuleringen “at se” deres elever. At eleverne skulle føle nogle kerede sig om den og at deres tilstedeværelse var betydningsfuld. Jeg kom i tanke om at have læst samme formulering i Bartholdsson (2009) og genvendte blikket imod hendes udforskning af denne praksis. Samtidig noterede jeg mig, at jeg i interviewene skulle være obs på at få betydningen og medbetydningen af denne formulering udforsket, såfremt en lignende blev frembragt af interviewpersonerne i denne setting. Endelig begyndte jeg i de følgende deltagerobservationer at være opmærksom på øjeblikke i interaktionen mellem lærer og elever, som kunne være en synlig manifestation af temaet “at se”. Observationer af engagement, personlig interesse og anerkendelse betød næstfølgende at jeg begyndte at søge efter eksisterende studier om emotioner relateret til lærerfunktionen og fastholdelse. I forhold til sidstnævnte kunne jeg imidlertid ikke finde nogen kobling, på trods af at lærer engagement, nærhed fra læreren etc. i store dele af frafaldslitteraturen identificeres som afgørende for fastholdelse. På baggrund heraf “opstod” materialet til artiklen “*Fra erhvervsskole til semi-terapeutisk samtalerum*”, der for mig udgør et forsøg på at koble en teoretisk forståelsesmæssig begrebsramme på, hvordan der kan siges at være en række emotionelle fordringer forbundet med at deltage i fastholdelse som en social praksis.

Jeg har ovenfor søgt at give et indblik i måder hvorpå jeg med afsæt i forskellige empiriske metoder har indsamlet forskellige typer af data, og hvordan jeg løbende har ladet disse samvirke til konstruktionen af analytiske temaer. Heri ligger også at jeg løbende har været optaget af kvalitetskriterier i forhold til min brug af metoderne, og jeg vil nedenfor uddybe og samle op på de kvalitetskriterier jeg har fundet vigtige i processen.

Kvaliteten af forskningsmanøvrerne

Jeg har i forhold til spørgsmålet triangulering flere gange nævnt, at jeg tilstræbt at mine analyser skulle være transparente, baseres på et solidt grundlag og afspejles af metodologiske refleksioner. , hvilket også kan relateres til kriteriet om forskningsmæssig validitet. Validitet har indenfor den kvalitative forskningstradition været omgærdet af en række kritiske diskussioner farvet af videnskabelige kriterier fra et positivistisk videnskabsideal. Inspireret af Kvale & Brinkmann (2009) og Tanggaard & Brinkmann (2010b) mener jeg imidlertid, at det kan det kan problematiseres, hvorvidt positivistiske, kvantitative videnskabskriterier bør appliceres direkte til den kvalitative metode, eller hvorvidt andre kriterier bør inkluderes i forhold til en vurdering af den videnskabelige kvalitet, således at de traditionelle kriterier rekontekstualiseres og tilpasses den kvalitative forskning. Spørgsmålet er hvilke? Jeg vil nedenfor opsummere på nogle af de validitetskriterier, som jeg igennem min forskningsproces har haft for øje med inspiration fra bl.a. Elliott, Fischer & Rennie (1999).

Transparens og specificering af mit perspektiv: Jeg har i formidlingen af mine metodologiske overvejelser tilstræbt at være så eksplicit og transparent omkring mine forskningsmanøvrer som muligt, således at andre har mulighed for at vurdere eksempelvis forudgående antagelser og forventninger, overvejelser omkring min afgrænsning af feltet, mine positioner i feltet samt kvaliteten af spillet mellem metoder, sådan som jeg har koordineret det. Jeg har således søgt at danne basis for, at der kan tages stilling til min referenceramme, og at andre kan gå i dialog med mine analyser og konklusioner og eventuelt udfordre og supplere disse med andre perspektiver afhængig af hvilke “briller”, de læser teksten med. Giorgi (1975) anfører at:

“...the chief point to be remembered with this type of research is not so much whether another position with respect to the data could be adopted (this point is granted beforehand) but whether a reader, adopting the same viewpoint as articulated by the researcher, can also see what the researcher saw, whether or not he agrees with it.” (Giorgi, 1975:96).

Det at andre forskere med stor sandsynlighed kan præsentere alternative tolkningsresultater i en analyse af det samme empiriske materiale, er ifølge Giorgi (1975) en betingelse ved den kvalitative metode, som ikke nødvendigvis gør denne svag, men som er betinget af et epistemologisk paradigme, hvor flerdimensionelle analyser og konklusioner kan berige hinanden.

Situering af mine deltagere og brug af thick descriptions: Det har i både den indledende (planlægning af studiet), den udførende (selve feltarbejdet) samt den afsluttende formidlende del (artikelskrivning) af forskningsprocessen været et vigtigt kriterium for mig at situere mine deltagere. Jeg har i kraft heraf bl.a. lagt vægt på at kontekstualisere den institutionelle sammenhæng, som indrammer deres professionelle deltagelse og andre relevante deltagere såsom kollegaer og elevmålgruppen. Jeg har været inspireret af (Geertz, 1973) kriterium om “thick descriptions”, hvori der ligger en fordring om, at forskeren skal rammesætte analyserede situationer i nogle righoldige beskrivelser, således at læseren gives mulighed for at vurdere den kontekst som tolkningerne af det empiriske materiale er knyttet til. Dog har jeg hos Denzin (1989) fundet en interessant uddybende karakteristik på betydningen af at fremsætte “thick descriptions”, idet han også betoner den emotionelle ladning i såvel feltet, i forskeren og hos dem, der læser formidlingen heraf. Ifølge Denzin præsenterer “thick descriptions”:

”... detail, context, emotion, and the webs of social relationships that join persons to one another. Thick description evokes emotionality and self-feelings. It inserts history into experience. It establishes the significance of an experience, or the sequence of events, for the person or persons in question. In thick description, the voices, feelings, actions, and meanings of interacting individuals are heard”. (Denzin, 1989, p. 83).

Med risikoen for at forfalde til en form for emotionalisering af feltet og mine egne manøvrer heri, har jeg igennem dette kapitel, såvel som i de artikler, der udgør stammen af denne afhandling betonet, hvordan der generelt i forhold til deltagelse i sociale praksisser er en række emotionelle fordringer, der kan identificeres. Det er i relation hertil min pointe, at særligt fastholdelse som social praksis kan implicere relationer deltagerne imellem, som intensiverer oplevelsen og udtryk af emotioner, og som “thick descriptions” kan bidrage til at fremanalysere.

Troværdighedstjek igennem kommunikativ validering: I løbet af forskningsprojektets forløb har jeg i flere forskellige sammenhænge fremlagt mine tematiske analyser og fortolkninger med ønsket om at få en dialog omkring gyldigheden af den viden, der er produceret med andre indenfor feltet – det være sig både praktikere samt forsker-kollegaer. Kvale & Brinkmann (2009) benævner dette kommunikativ validitet.

Da jeg som tidligere nævnt har været så privilegeret at være en del af et forskningskonsortium, har dette flere gange budt på muligheder for at diskutere temaer og fortolkninger undervejs med for-

sker-kollegaer, hvilket af Kvale & Brinkmann (2009) betegnes som forsker-validering. Denne form for validering forudsætter forskerkollegaer, der er fortrolige med det empiriske felt og med eksisterende litteratur her indenfor. Der er i konsortiet flere gange pågået eksplorative og forhandlende diskussioner om eksempelvis elevers oplevelse af manglende lærer tilstedeværelse og betydningen af lærer-elev relationen set fra elevernes side. Dette har bidraget til at skærpe mit blik for det særlige ved de udvidede grundforløb i forhold til lærer-elev ratioen, og de muligheder som de institutionelle rammer her giver lærerne for at personalisere læringsrummet og yde den støtte, instruktion og feedback, som eleverne efterspørger.

I forhold til praktikere indenfor feltet har jeg holdt oplæg på en forsker-praktiker konference samt for de implicerede deltagere på samarbejdsskolen. Jeg har brugt disse sammenhænge til at være opmærksom på, hvilke temaer, der forekom at være en særlig energi på i form af de diskussioner, som mit oplæg faciliterede. Disse diskussioner gav mig vigtige pejlemærker, i forhold til hvorvidt den viden jeg præsenterede oplevedes som gyldig på et selvforståelsesniveau, og om det herved kunne lykkes mig at bidrage med relevante og meningsfulde perspektiver på deres praksis. Diskussionerne gav mig endvidere vigtige indblik i, hvordan temaer om socialpædagogiske praksisser såsom morgenvækning af elever også blandt tilhørerne skabte brydninger og afspejlede, hvad jeg havde oplevet i forskellige frokosttrum i forbindelse med feltarbejdet. Nemlig hvordan den dobbeltrettede politiske målsætning om verdensklasse versus inklusion og fastholdelse siver ned igennem systemet og afstedkommer en diskussion om, hvor mange forskelligartede krav lærerne kan og skal håndtere. Sidstnævnte er et eksempel på, hvordan dialog med feltets deltagere også kan identificere aspekter, der får karakter af en mere bred genkendelighed, og som således kan være med til at sige noget om studiets relevans for andre sammenhænge.

Eksemplariskhed og analytisk generalisering

Jeg vil i dette afsnit afrunde kapitlet med at knytte et par refleksioner til et kvalitetskriterium som indenfor kvantitativ forskning benævnes generaliserbarhed. Ud fra kvantitative kvalitetsparametre vil konklusioner fra dette studium næppe anses som repræsentative eller generaliserbare grundet studiets få deltagere og inddragelse af kun én uddannelsesinstitution. Jeg mener imidlertid, ikke at begrebet generaliserbarhed og dertil knyttede kriterier, er meningsgivende i forhold til de metodiske principper og forudsætninger, hvorpå mit studium er baseret. Inspireret af bl.a. Flyvbjerg (2003, 2010) og formuleringen det gode eksempels magt vil jeg i stedet argumentere for, at et kriterium om eksemplariskhed er mere anvendeligt i forhold til at vurdere et kvalitativt studium som mit. Heri

ligger, at der er mulighed for, at den viden der er produceret i fx et casestudie kan være brugbar og genkendelig i en anden sammenhæng. De tætte og detaljerede beskrivelse af problemfeltet, som jeg i afhandlingen tilstræber at formidle kan herved bidrage til at tydeliggøre mere almene temaer, som også vil kunne findes relevante i andre lignende sammenhænge. I relation til hertil kan der også henvises til begrebet analytisk generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009), der relaterer sig til en overvejelse om, hvordan resultater fra en undersøgelse kan ses som vejledende for en anden undersøgelse i en lignende situation. På baggrund af denne afhandling er det således ikke min hensigt at fremkomme med konklusioner, der vil kunne overføres til alle typer af uddannelsesinstitutioner og professionelle deltagere engageret i disse. Derimod er det min vurdering, at uddannelsesinstitutioner, der deler karakteristika eller betingelser med den tekniske skole i mit studium vedr. eksempelvis tilgang af ny elevmålgruppe eller implementering af alternative læringsrum, vil kunne drage nytte af de temaer og konklusioner, som der vil præsenteres i de næstfølgende kapitler.

Del II: Afhandlingens fire artikler

Kapitel 6. Udfordringer til faglærerens professionelle identitet

– *“Det her har jo med det sociale at gøre, og hvad ved jeg om det?”*

Publiceret i antologien ”Frafald i erhvervsuddannelserne”, af: Jørgensen, C.H (red). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Dette kapitel er en empirisk funderet analyse og diskussion af positionen som faglærer. Indholdet er baseret på deltagerobservationer på grundforløbet “Bil, fly og andre transportmidler”, som er indgangen til en erhvervsuddannelse på Teknisk skole. Der tages afsæt i en konkret case, der omhandler en faglærers oplevelse af afmagt i forhold til det sociale samspil på et grundforløbshold. På holdet har eksklusionsprocesser blandt eleverne ført til, at flere af eleverne mistrives og overvejer at droppe ud. Igennem kapitlet vil jeg løbende inddrage andre eksempler, der illustrerer de udfordringer, som lærer-elev relationen giver faglæreren i forhold til at finde sig til rette i positionen som lærer. Teoretisk vil jeg blandt andet tage afsæt i identitetsbegrebet, og det særlige ved faglæreres professionelle identitetsarbejde vil blive udforsket. Jeg vil i den sammenhæng lægge vægt på, at der i forhold til lærergerningen i erhvervsskoleverdenen er potentiale for en værdifuld kobling mellem det at formidle et fag og samtidig lade faget være omdrejningspunkt for en (social) pædagogisk relation til eleverne. En vigtig del af den fagfaglige dimension er for mig at se, at faglæreren demonstrerer og arbejder ud fra en bevidsthed om, at elevernes engagement og lyst til læring er stærkt forbundet med, hvorvidt de føler sig trygge og accepterede i det sociale system, og herved har lyst til at møde op hver dag og gennemføre uddannelsen. I sammenhæng hermed vil jeg foreslå et perspektivskifte hen imod at arbejde med fastholdelse af elever ud fra en mere relationelt orienteret tilgang og et øget fokus på betydningen af fællesskabet og oplevelsen af inklusion blandt eleverne.

En faglærers beretning om afmagt

Det er en tirsdag formiddag i midten af august. Jeg deltager som observatør i værkstedsundervisning sammen med grundforløbshold G, der arbejder med kompressionsmåling af motorer. Det er en aktivitet, der ikke ligefrem køler det i forvejen lumre værksted, da motorerne skal køres varme, inden der kan foretages målinger. Jeg beslutter mig for at gå op i personalestuen på første sal og finde et glas vand. Jeg går op af trappen og følger svalegangen hen imod personalestuen. Der er fra reposen på svalegangen frit udsyn ned til grundforløbsværkstederne i stueetagen, hvor eleverne arbejder

med starteftersyn, løft af biler på hydrauliske lifte, montering af batterier, ventiljusteringer og diverse andre motortests. Jeg går forbi elevcoachens kontor, der også ligger på første sal. Lige før jeg når personalestuen, møder jeg Henrik, der står på reposen og læner sig op ad gelænderet, imens han ser ned på et af værkstederne, hvor hans grundforløbshold skruer på motorer.

Henrik er i begyndelsen af trediverne og har været ansat som faglærer i to år. Jeg har ved flere lejligheder talt med Henrik om blandt andet hans oplevelser af opstarten som lærer, forløbet på det pædagogiske grundkursus og udfordringer i forhold til eleverne. Sidstnævnte tema er igennem den sidste uges tid et par gange blevet italesat af Henrik i frokostpauserne, hvor han har udtrykt frustration over en klike på det grundforløbshold, hvor han er kontaktlærer. Holdet begyndte for fire måneder siden, og Henrik beskriver, hvordan der er en gruppe på cirka otte elever, der i en stor del af tiden har boet sammen hos Malene, en af eleverne. Malene er midt i trediverne og har eget hus ude på landet. Der er blevet holdt fest i huset flere gange om ugen med kæresterier på kryds og tværs af holdet. Ofte er hele gruppen mødt for sent til undervisningen, da de er kørt til skole i samme bil. Henrik oplever, at Malene sammen med to andre piger, Malou og Sarah, dominerer kliquen og afgør hvem der kan være med, ikke blot når der holdes fest i fritiden, men også når der sammensættes teams i værkstedet, tages rygepause i undervisningen og køres til McDonalds i frokostpausen.

Henrik rynker panden og ryster på hovedet, da jeg spørger ham, hvordan det står til. Han sukker og fortæller, at Mikkel og Christina, to elever fra hans hold, overvejer at droppe ud, fordi de er så trætte af måden, hvorpå et par stykker på holdet igennem lang tid har styret det hele. Både Mikkel og Christina føler sig meget holdt udenfor og ignoreret af "kliquen". Christina er lige nu inde og tale med elevcoachen om hvilke muligheder, der kunne være for overflyttelse til "Bil, fly og andre transportmidler" på en anden skole. Henrik er vred og frustreret over "gul stue" i den børnehave, som han tilsyneladende skal styre, og han har mest lyst til at smide "problembørnene" (de tre dominerende piger) ud. Han har vendt problemstillingen med elevcoachen, der som Henrik siger: "... kan bringe nogle andre vinkler ind". Elevcoachen har opfordret ham til at tage en snak med de tre piger, da han ikke "har noget på dem", som legaliserer en udsmidning fra skolen. Henrik har ikke meget lyst til at tage snakken med pigerne:

"Jeg orker ikke rigtig konflikten, er nok lidt konfliktsky... Det her er sådan noget vi ikke lærer på PG – hvordan løser man det lige, når der er et hold, der bare ikke kører! Det her har jo med det sociale at gøre, og hvad ved jeg om det? Jeg er fandeme så træt, når jeg kommer hjem fra arbejde."

Imens Henrik afventer, hvad elevcoachens samtale med Christina ender ud i, forlader han reposen og vender tilbage til sit hold på værkstedet. Malene og Sarah, som arbejder sammen om en motor, kommer med en kvik bemærkning til ham, griner og beder ham hjælpe dem.

Gæst blandt mekanikere

Ovenstående casebeskrivelse udspringer af tre ugers deltagerobservationer i sensommeren 2010 foretaget på grundforløbet “Bil, fly og andre transportmidler”. Deltagerobservationerne på dette grundforløb er et led i indsamling af empiri til mit Ph.d. projekt omhandlende erhvervsskolelæreres arbejde med at inkludere frafaldstruede elever med henblik på at bidrage til 95 % målsætningen. Udover deltagerobservationer på “Bil, fly og andre transportmidler” har jeg i 2010 gennemført deltagerobservationer af grundforløbshold på yderligere tre andre afdelinger på samme erhvervsskole. Dertil kommer interviews med lærere, der på tværs af forskellige afdelinger er tilknyttet en særligt type grundforløb rettet imod elever med boglige, personlige og/eller sociale vanskeligheder. Endelig har jeg foretaget interviews med elevcoaches og vil også interviewe uddannelseschefer tilknyttet de forskellige afdelinger på erhvervsskolen.

Jeg har igennem de tre uger primært været tilknyttet den faglærer, som underviser på det grundforløbshold, der er tiltænkt elever med boglige, personlige og/eller sociale vanskeligheder. På dette hold er der 12 elever, og jeg har sammen med dem deltaget i såvel teori- samt værkstedsundervisning og herigennem taget del i adskillige uformelle samtaler med eleverne. Herudover har jeg deltaget i de kontaktlærersamtaler, som læreren har haft med eleverne på sit hold. På baggrund af et ønske om ikke blot at observere faglæreren i den del af jobbet, der vedrører den konkrete undervisning, har jeg endvidere deltaget i drøftelser af specifikke elever på studievejlederens eller elevcoachens kontor, lærermøder, frokostpauser i personalestuen samt uformelle sociale fyraftensarrangementer de ansatte imellem. På den måde har jeg fået kendskab og adgang til flere af faglærerne i lærerkollegiet samt de hændelser, der har fundet sted på nogle af de andre grundforløbshold, som de er oplevet af faglærerne.

For på forsvarlig vis at kunne bevæge mig rundt på de forskellige værksteder har jeg været iført arbejdstøj samt sikkerhedssko og inspireret af Jean Laves antropologiske feltarbejde, som det beskrives i hendes interview med Steinar Kvale (Kvale, 1995), har også en lille notesbog været en del af mit faste udstyr. Jeg har igennem dagen nedskrevet konkret, hvad jeg har set og hørt samt noteret spørgsmål til mig selv om det, der er foregået, som jeg ikke har forstået eller gerne vil udforske nærmere. Det har været af stor betydning for mig at forsøge at nedskrive og gengive beskrivelser og

udtalelser fra mine deltagere i en så nøjagtig form som muligt, så det er tydeligt, hvad der er deltagerens "stemme", og hvad der er mine egne refleksioner eller supplerende iagttagelser. Ved ugens afslutning har jeg sat mig ved min computer og blandt andet noteret; hvad jeg i løbet af ugen har set og lært; hvad der har overrasket mig; hvad der har frustreret mig samt, hvad jeg skal sørge for at udforske igennem interviewprocessen. I løbet af disse ugentlige refleksioner er jeg flere gange vendt tilbage til en oplevelse af grundforløbshold, der har fremstået som opdelt og en undren over, at der på de fleste grundforløbshold ikke findes introarrangementer og holdaktiviteter af social karakter. I den sammenhæng vendte jeg i tankerne også flere gange tilbage til Henrik og hans beretning om hans magtesløshed overfor samspillet mellem hans elever. Jeg begyndte at overveje, om der kunne være en fællesnævner, der kunne hjælpe til at forstå Henriks afmagt i den konkrete case og de mange andre eksempler på udfordringer i forhold til arbejdet med eleverne, som flere forskellige faglærere fortalte mig om i løbet af min gang på grundforløbet. Da jeg er af den opfattelse, at andre grundforløbslærere på tværs af fagretninger vil kunne genkende aspekter fra Henrik og kollegaernes oplevelser, har jeg fundet det værdifuldt at gøre disse til genstand for analyse og diskussion i nærværende kapitel.

Deltagelse, inklusion og eksklusion

Når jeg i dette kapitel taler om inklusion og eksklusion, skal de to begreber forstås ud fra, at jeg er inspireret af et situeret perspektiv på læring og deltagelse (Dreier, 1999; Lave & Wenger, 2003; Tanggaard 2006). Jeg ser herigennem lærere og elever som deltagere i samme sociale praksis, hvor der må forventes en nogenlunde enighed om opgave og mål med deltagelsen, men hvor det er forskelligt, i hvilken grad deltagerne *har/tager/får* adgang til aktiviteter og relationer i den sociale praksis. Med dette mener jeg, at det enkelte menneske kan beslutte sig for at tage del i en given sammenhæng og har handlekompetence i forhold til at føre denne deltagelse ud i livet, og derved have/tage adgang til den fælles sociale praksis. Dog kan der også være et ønske om at deltage, uden at den pågældende har kendskab til måden at gebærde sig i den sociale praksis eller ikke bliver inkluderet af de andre aktører i den pågældende sociale praksis. I en sådan situation har den pågældende begrænset eller ingen adgang. Adskillige forskningsresultater (Jonker, 2006; Katznelson, 2007; Lave & Wenger, 2003;) har vist, at gode sociale relationer elever imellem samt oplevelsen af fællesskab er afgørende i forhold til såvel elevernes læringsparathed, deres læringsudbytte samt deres motivation til at forblive i et uddannelsesforløb. Set ud fra et situeret perspektiv forhandles adgangen til fællesskabet deltagerne imellem, og som det illustreres i nærværende case er det ikke alle, der ønsker adgang, som også får det, men som i stedet oplever at blive holdt udenfor. Jeg ser

ovenstående som et eksempel på, hvordan der i fællesskabet kan være indlejret push-out dynamikker, der i dette tilfælde fører til, at to af eleverne beslutter sig for at trække sig fra holdet. Der er for mig at se en ekskluderingsproces på spil, som er foregået over en længere periode, og hvor der er blevet konstitueret normer og værdier i fællesskabet blandt eleverne. Dog er det i denne proces kun nogle bestemte elever, der har afgjort, hvad der er vigtige aktiviteter og værdier i fællesskabet, hvem der kan være med, og hvem der holdes udenfor.

Jeg skriver ovenfor, at elever og lærer er deltagere i samme praksis. Med dette mener jeg ikke, at de deler samme ståsted, idet læreren har en rolle, som den der skal facilitere rammerne for den faglige læring og den sociale kontekst, hvori læringen finder sted. Det forekommer derfor relevant og nødvendigt at se på lærerens rolle i den ovenfor skitserede ekskluderingsproces. I nærværende case ser jeg ikke faglæreren som en aktør, der *tilsigtet* beslutter sig for at deltage i eksklusion af elever. Jeg ser en faglærer, der på grund af afmagt og handlingslammelse har svært ved at agere i forhold til de eksklusionsprocesser, der foregår på det hold, som han er kontaktlærer for. Igennem hans passivitet kommer han *utilsigtet* til at legitimere måden, hvorpå bestemte deltagere konstituerer sig omkring et samvær og en dagsorden, der ikke er hensigtsmæssig for opbygningen af et fællesskab blandt alle elever. Hertil kommer, at gruppens prioriteringer af det fælles festliv udenfor den uddannelsesmæssige kontekst udfordrer de faglige aktiviteter og prioriteringer, han som faglærer ønsker at ramme-sætte som fællesnævner for deres tilstedeværelse på skolen.

I sammenhæng med ovenstående vil det være interessant at knytte en forståelsesramme af magtesløshed og afmagt i forhold til Lave & Wengers begrebsbrug af magt (2003). De gør brug af termen magt (power) i betydningen kvalificerende (empowering) versus dequalificerende (disempowering) deltagelsesmuligheder. Lave og Wenger taler om, at hvis en person *får* adgang til mere intensiv deltagelse i praksis, så gives vedkommende mere ansvar og større indflydelse. Omvendt – hvis en person begrænses eller begrænser sig selv fra en mere intensiv deltagelse mindskes graden af ansvar og indflydelse. Fortsættes denne tankegang, kan det situerede perspektiv give et billede af Henrik som en deltager, der på baggrund af såvel barrierer i den sociale praksis som personlige konflikt-undgåelsesstrategier er *begrænset* i sin adgang og ikke magter at *tage* adgang til mere intensiv deltagelse og i stedet placerer sig i en perifer dequalificeret position, hvor han ufrivilligt kommer til at deltage i ekskluderingen af elever. I en sådan sammenhæng kan Henriks umiddelbare afmagt og søgen efter svar og løsninger associeres med en dequalificerende position. Et andet perspektiv kunne dog også være, at faglæreren, med sin søgen efter svar, demonstrerer en rettethed imod at blive bedre i stand til at håndtere og facilitere “det sociale” i en fremtidig situation, blandt andet ved at

inddrage elevcoachen som sparringspartner i forhold til hans mulige handlerum. I den forbindelse kan det tænkes, at Henriks forsøg på at ændre sin deltagelse som lærer, ikke er et “ufarligt” nyt handlerum, som han eventuelt bevæger sig ind på. I løbet af min gang på afdelingen, er det ikke tydeligt for mig, i hvilke sammenhænge lærerne drøfter sager, som den Henrik står med, og om det for så vidt er noget, de oplever, de bør have behov og ansvar for at drøfte. Lave & Wenger skriver, at deltagerne i en social praksis kan og vil strides om hvilken retning, der er den bedste og mest rigtige i forhold til at bevæge sig i retning af noget, der anses som bedre og mere meningsfuldt. Inspireret af denne tanke, er det muligt, at andre tilgange til håndteringen af elevernes indbyrdes relationer er noget, der vil udfordre dele af lærerkollegiets forestilling om, hvilke ansvarsområder, der er knyttet til lærergerningen. Såfremt Henrik præsenterer alternative handlerum, vil dette kunne “mudre” den gensidige forståelse og hidtidige forhandling af “hvad vi gør, og hvorfor dette er det mest rigtige at gøre”. Dette vi knytter sig til det pågældende praksisfællesskab og min pointe er her, at Henriks muligheder og begrænsninger for deltagelse er et kontinuerligt identitetsarbejde, der foregår i relation til en bestemt social sammenhæng, hvor også andre aktører er med til at definere rammerne for det personlige handlerum. Jeg vil i det følgende søge at forstå det identitetsarbejde, som kan relateres til faglærerne og den arbejdsmæssige kontekst, som de er en del af.

Faglærerens identitet og selvforståelse

Min analyse af faglærernes identitet og handlerum vil trække på eksisterende studier af faglærere og deres professionelle identitet. Herudover vil jeg inddrage citater fra faglærere på “Bil, fly og transportmidler” og beskrivelser af situationer, der har fundet sted i løbet af mit ophold på afdelingen. Jeg vil herigennem analysere den dobbelthed, der for mig at se, ligger i faglærerens professionelle identitet. Faglæreren er på den ene side ansat og anerkendt i kraft af sine kompetencer som fagmand (m/k), og skal på den anden side løse formidlingsmæssige og opdragelsesmæssige opgaver, der kræver (social)pædagogisk indsigt. Jeg vil diskutere, hvordan koblingen af de to dimensioner kan være svær, men værdifuld at praktisere for lærerne med henblik på at facilitere et engagement blandt eleverne - ikke blot i forhold til faget, men også i forhold til hinanden.

Professionel identitet

Identitetsbegrebet bruges bredt og i mange sammenhænge, hvorfor en afgrænsning og præcisering i forhold til min anvendelse af begrebet forekommer nødvendig. Inspireret af Robsons (1998) studier af identiteten hos lærere i det britiske erhvervsuddannelsessystem, tager jeg afsæt i termen professionel identitet. Robson definerer professionel identitet som den opfattelse, man har af sig selv som

en professionel, hvilket er tæt forbundet med den viden og de kompetencer man har. Herudover er opfattelsen knyttet stærkt op på en social dimension forstået som den respons, man får fra andre, der er betydningsfulde i ens arbejdsmæssige sammenhæng og andre, med hvem man oplever at dele nogle fælles fagmæssige karakteristika (Robson, 1998).

Professionel identitet og den fagfaglige dimension

Ifølge Robson knytter erhvervsskolelærere i høj grad deres identitet op på den jobfunktion og faglighed, som de har varetaget i deres tidligere ansættelser som faglært. I bevægelsen fra at være faglært på arbejdsmarkedet til at blive faglærer i en uddannelsesmæssig sammenhæng fastholder mange af faglærerne en stærk identifikation med deres tidligere erhvervsmæssige position. I relation hertil peger Robson på, at faglærernes erfaringer fra erhvervslivet fremhæves og anerkendes som særligt værdifulde både af faglærerne selv såvel som af andre ansatte og eleverne. Igennem interviews med unge lærere oplever Robson, at de er meget optagede af, at deres ældre lærerkollegaer er ude af trit med udviklingen i erhvervet, og hvordan de kan undgå selv at ende i en lignende situation (Robson, 1998).

I sammenhæng med ovenstående giver flere af lærerne på grundforløbet ”Bil, fly og andre transportmidler” udtryk for, at eleverne gerne vil høre om lærernes erfaringer som mekanikere, og de oplevelser de har haft ude på autoværkstederne. Lærerne oplever, at det som oftest giver point at kunne komme med nogle gode historier ”fra det virkelige liv”. Generelt forekommer det mig, at faglærerne på ”Bil, fly og andre transportmidler” er en stolt faggruppe af mekanikere. I pauserne diskuterer de for eksempel gerne udviklingen indenfor el- og hybrid biler og de faglige udfordringer, det stiller til deres faggruppe. En af de faglærere, der har været ansat som faglærer på skolen i mere end 25 år, fortæller mig, at han igennem nogen tid har overvejet at komme i et par ugers praktik på et værksted for at blive opdateret på gangen på et værksted. Der synes imidlertid ikke at være tradition for jævnlige ”udvekslingsophold” i erhvervslivet, hvilket kan synes paradoksalt, set i sammenhæng med optagetheden af at være i trit med branchen. Betydningen af branchekendskab er også et aspekt, der fremhæves, når lærerkollegiet drøfter rekruttering af nye kolleger og ansættelseskriterier. En del af lærerkollegiet har et ønske om, at der forsat kun rekrutteres og ansættes faglærere, der har mekaniker baggrund, og som er erfarne indenfor branchen. En anden del af lærerkollegiet giver udtryk for, at det ville kunne gavne gruppens fælles vidensressourcer, såfremt der ville blive tænkt i ansættelser af lærere med alternative faglige baggrunde. Idet der de sidste år er sket en stor udvikling indenfor bilens elektriske systemer og fremkomsten af elbiler, nævnes eksempelvis elektronikmekanikere, elektrikere eller ingeniører med kendskab til elektriske systemer som poten-

tielle nye kollegaer. De faglærere, der er åbne for kollegaer med anden faglig baggrund, lægger i deres argumentation endvidere vægt på, at ikke-branche erfarne hurtigt vil kunne tilegne sig den faglige basisviden, der er nødvendig for at undervise på et grundforløbshold, og at det afgørende snarere er, at ansøgere har lyst til arbejdet med de unge.

Dette leder mig over i, at faglæreren i sit virke, som både faglærer og kontaktlærer, forventes at kunne demonstrere en pædagogisk og relationel indsigt i forhold til eleverne. Der er ikke en formel pædagogisk uddannelse, som forud for ansættelse kvalificerer til stillingen som faglærer. Hidtil har den formelle lærerkvalificering skullet påbegyndes indenfor de to til tre første år af ansættelsen i form af en pædagogisk grunduddannelse (PG). Den pædagogiske professionalisering, som således tilføjes senere i arbejdslivet, kan ifølge Robson blive en dimension, der potentielt kan være i konflikt med og udfordre den fagfaglige viden og kunnen knyttet til identiteten som fagperson (Robson, 1998). Jeg finder det derfor interessant at se på, hvordan den pædagogiske og fagfaglige dimension integreres i faglærernes professionelle identitet. Hvilke muligheder og begrænsninger er der for denne integration, og kan oplevelsen af en manglende integration være et muligt forståelsesperspektiv på Henriks følelse af afmagt og manglende handlekompetence i forhold til relationerne på holdet?

Professional identitet og den sociale pædagogiske dimension

Bathmaker & Avis (2007) har igennem kvalitative interviewstudier med unge erhvervsskolelærere i Storbritannien undersøgt disses oplevelse af egen identitet efter mødet med en elevgruppe, der præges af demotivation, personlige og sociale problemer. De unge lærere beskriver deres identitetsarbejde som en proces, hvor der navigeres og forhandles imellem deres egen forestillede faglige læreridentitet og de identiteter, som de føler sig pressede til at påtage på baggrund af mødet med elevgruppen, og den adfærd der udvises af gruppen. Herudover påpeger Bathmaker & Avis, at organisatoriske mål om både fastholdelse og gode karakterer resulterer i en kultur præget af instrumentalisme, der er dræbende for engagementet og kreativiteten hos såvel elever som lærere. Lærerne oplever, at de skal indtage en langt mere streng og kontrollerende rolle, i forhold til hvad de havde håbet/ønsket. De associerer denne rolle med negative minder om lærere i folkeskolen og oplever, at deres forventning om en relation læreren og eleverne imellem præget af respekt og støtte er vanskelig at etablere.

Henrik giver også udtryk for nogle bestemte forestillinger om den elevgruppe, han har med at gøre og den type lærer, han gerne vil være. Som tidligere beskrevet oplever han, at han har måttet erfare

at have med en gruppe unge mennesker at gøre, der opfører sig som børnehavebørn. I forbindelse med dette sætter han selv disse ord på oplevelsen af et nødvendigt skifte, i måden hvorpå han fremover må orientere sig i forhold til eleverne på hans grundforløbshold:

“Min undervisningsform er, at jeg betragter dem som voksne mennesker og har givet dem nogle friheder, som de ikke har kunnet administrere – og nu må jeg gå fra at være den flinke fyr til at være svinet.”

Det er tydeligt, at Henrik ikke bryder sig om at skulle ændre sin adfærd. Han er ikke inde på, hvad han specifikt forbinder med at være “svinet”. Ud fra hans beskrivelse af, at eleverne ikke kan administrere friheden, forstår jeg ham dog sådan, at han finder det nødvendigt med en tydeligere grænsesætning, som eleverne vil forbinde med noget negativt. I frokostpauserne hos lærerkollegiet på “Biller, fly og andre transportmidler” drøftes det ofte, at man som faglærer på grundforløbet primært står med en funktion som opdrager. Flere af dem taler om en procentvis fordeling af deres arbejde med eleverne som 80 % opdragelse og 20 % faglig læring, andre nævner en 50 – 50 fordeling. Det forekommer, at flere af faglærerne giver udtryk for, at det er frustrerende, at elevgruppen i høj grad fordrer en indsats rettet mod at lære at komme til tiden, have sit arbejdstøj og sine sikkerhedssko med og være stabil i sit fremmøde. Ifølge flertallet af faglærerne er disse blandt de mest basale grundaspekter i forhold til at kvalificere eleven til senere at komme godt ind i både det faglige og sociale miljø på et autoværksted og undgå konflikter med en mester.

Ser jeg på de dominerende pædagogiske koncepter, der i kursusform udbydes til erhvervsskolelærere, er disse præget af beskrivelser om blandt andet den anerkendende tilgang, inkluderende pædagogik og ressourceorientering – pædagogiske strategier der officielt defineres som entydigt positive. Mange af lærerne bruger ord som anerkendelse og ressourcer men giver samtidig udtryk for frustration over, at elevernes faglige læring ofte rykker meget langsomt på deres hold, og at mange af eleverne virker “tunge” i det og ikke tager uddannelsen seriøst: “De tror de kan komme her og få en uddannelse – det er faktisk noget man tager”. Igennem mine uger på “Bil, fly og andre transportmidler” oplever jeg flere gange, at der i lærerkollegiet foregår diskussioner, der mere eller mindre eksplicit handler om hvor strenge regler, der skal være for eleverne, på hvilken måde eleverne skal tackles, og om enhver adfærd skal kunne accepteres og rummes, således at eleven fastholdes i uddannelsen. Der er blandt lærerne divergerende opfattelser af, hvordan det skal håndteres, når en elev for eksempel gentagne gange kommer for sent. Skal jeg fortælle vedkommende, at han/hun først kan være med, når næste lektion begynder, eller skal jeg som lærer invitere vedkommende ind i

klassen og være med til trods for, at det er 20 minutter siden timen officielt begyndte? Er det forsinkede fremmøde noget, som jeg skal tage op med eleven i en kontaktlærersamtale, hvor jeg sammen med eleven prøver at finde ud af, hvad der gør det svært for eleven at møde til tiden, og hvad der ville kunne hjælpe eleven til at være mere deltagende? Skal jeg som kontaktlærer tilbyde at ringe til eleven kl. 6.30 om morgenen? Og hvordan håndterer jeg det, når en elev ikke har sit arbejdstøj og sine sikkerhedssko med? Skal jeg som lærer låne et par af skolens sikkerheds sko ud, eller må eleven tage konsekvensen og tage hjem efter sit udstyr - hvad enten eleven har scooter og skal køre 10 minutter hjem, eller bor 50 km væk fra skolen kører med bus, og derved sandsynligvis ikke dukker op resten af dagen?

Der er i faglærmiljøet også beskrivelser af idealeleven og den dertil knyttede faglærer-elev relation, som ville kunne realiseres. Henriks drømmescenarie kommer til udtryk en dag, hvor Henrik og Søren, en lærer der er ansat indenfor det sidste år, humoristisk drøfter hvad en inkassering af ugens lotto-gevinst på 31 millioner ville skulle bruges til:

“Henrik: Jeg ville sgu’ arbejde som timelærer og selv bestemme, hvem jeg gerne ville undervise.

Lena: Og hvem ville du så gerne undervise?

Henrik: De velopdragne, dem der møder til tiden og er engagerede – dem som kommer efter timen og spørger, hvad de lige skal stille op med bilen derhjemme, som giver dem de og de problemer.

Søren: Ja, vi har sgu’ så mange her som bare er her for at få SU og som ellers ikke er interesserede eller motiverede.”

Jeg finder her en faglærer, der dagdrømmer om en millionærtilværelse, men som ikke desto mindre forbinder dette med et fortsat engagement i erhvervsskoleverdenen. Et engagement og ønske om gerne fortsat at ville være en dedikeret fagperson, der stiller sine faglige ressourcer til rådighed og selv finder glæde ved elev-interaktionen ud fra en forestilling om eleven som værende velopdragen, punktlig, engageret, interesseret og motiveret. I den sociale kontekst og praksis, som Henrik er en del af idag, er det tydeligt, at det er umuligt for ham at deltage på den ovenfor beskrevne måde, idet han som oftest møder elever, der ikke matcher hans drømmescenarie. Han er som faglærer deltager i et erhvervsskolesystem, der med målsætningen om 95% fastholdelse er i forandring. Hans mulige handlerum i forhold til sin deltagelse og sit engagement som faglærer er herved ikke kun rammesat af hans egen motivation, ønsker og idealer. Andre aktører må også tænkes ind: de politiske aktører

der på afstand er med til at definere rammer og målsætninger for den danske erhvervsskole, samt dem der dagligt deler den sociale praksis med ham; elever, kollegaer, elevcoaches og ledelse.

Den fagfaglige OG pædagogisk indsigtsfulde faglærer

Det forekommer at være et komplekst identitetsarbejde, som faglærerne på grundforløbet ”bil, fly og transportmidler” skal realisere. På den ene side bringer de en stolt fagtradition med sig ind i lærergeneringen. De har i deres tid som mekanikere bevæget sig i en maskulin værkstedspraksis med et tydeligt hierarki, hvor succeskriteriet for ens faglige formåen har været fejlfinderiet på motorer. På den anden side er de med målsætningen om 95% gennem de seneste år blevet udfordret på den pædagogiske dimension af faglærerfunktionen. De skal være opmærksomme på at fastholde elever og i den forbindelse være rummelige overfor de vanskeligheder, som eleverne måtte bringe med sig ind i uddannelseskonteksten. I den forbindelse skal de ydermere være dygtige til at spotte elevernes særlige behov og ressourcer samt magte at etablere et trygt og inkluderende fællesskab eleverne imellem.

Som jeg forstår faglærernes identitetsarbejde er der heri indeholdt en dobbelthed og eventuelt modsætningsfyldte dimensioner. Jeg har ovenfor præsenteret citater fra faglærerne, der tydeliggør, at de oplever at stå med en opgave, der overvejende handler om at opdrage nogle unge til at komme til tiden og opføre sig ordentligt. Samtidig er deres selvforståelse – og deres uddannelsesbaggrund og erhvervserfaring – knyttet til erhvervet som mekaniker. For mig at se, kan der heri ligge den udfordring, at faglærernes viden og kompetencer primært er knyttet til det faglige og ikke så meget til rollen som (social) pædagog, der skal hjælpe eleven til at håndtere manglende engagement og deltagelse samt løse sociale konflikter, som den i casen beskrevne. Den anden udfordring kan sættes i sammenhæng med, at faglærernes status og autoritet i forhold til eleverne i høj grad ligger i at være fagfolk, der kender arbejdslivets realitet og fagets finesser. Såfremt faglæreren dyrker en pædagogisering, vil et scenarie kunne være, at faglæreren risikerer at miste ikke bare sin sikre identitet som dygtig fagmand, men også sin autoritet i forhold til eleverne, idet en stor del af eleverne ikke har meget til overs for ”pædagoger” af enhver slags. Jeg ser derved ikke en sort-hvid negativ værdiladning knyttet til fagorienteringen som potentielt ekskluderende og en positiv til (social) pædagogikken som inkluderende. For mange elever kan deres modstand mod ”pædagoger” betyde, at det er en ”pædagogisering”, der får dem til at stå af – mens det er mødet med et fags oplevelsesdimensioner, redskaber, sprog og skabende aktiviteter, der kan engagere dem og få dem til at holde fast.

Det fagfaglige som basis for pædagogikken

Ovenstående berører for mig at se kernen i erhvervspædagogikken: Hvordan kan læreren anvende sit erhvervsfag og sin professionalitet som fagperson også som (social)pædagogisk redskab? Kan der findes deltagelsesformer, hvor (social)pædagog ikke er alternativ til faglærer, og hvor de to dimensioner ikke per definition udelukker hinanden? Et handlerum kunne eksempelvis være, at læreren ikke kræver disciplin ved at henvise til sin autoritet som lærer og repræsentant for et formelt skolesystems regler, men sådan at faglæreren tilrettelægger de *faglige opgaver*, sådan at de kræver disciplin, indsats og engagement, som det vil forventes på autoværkstedet i den virkelige verden. At faglæreren demonstrerer en faglig identitet og støtter elevernes fremtidsbilleder af sig selv gennem sin personlighed og gennem måden hvorpå, han taler om faget og taler med eleverne om deres læring. Men især gennem den måde han *er* fagperson og voksen på. Der skal i den sammenhæng være en tillid til og en tro på, at eleverne gerne vil blive til voksne selvstændige, der kan noget og kan forsørge sig selv, men at de har brug for guidning ind i fagfællesskabet. Mange elever på grundforløbene er ikke afklarede om det fag og den uddannelse, som de er startet på eller om deres egne interesser. Elevernes mål for fremtiden kan opstå i mødet med fagets opgaver og med faglæreren som rollemodel og identifikationsfigur. Kravet om at møde til tiden og komme hver dag kan gøres meningsfuldt for eleverne, hvis de faglige opgaver bliver tilrettelagt med tanke på, at samarbejde er vigtigt for at opgaven kan blive løst. Gennem arbejdet med faglige opgaver kan eleven konkret opleve konkret, at han/hun er vigtig for de andre elever og deres fælles arbejde, således at faglæreren også hjælper eleverne til en opmærksomhed på hinandens tilstedeværelse kontra fravær: "Vi kan ikke løse opgaven, hvis ikke du kommer til tiden" eller "Opgaven bliver løst dårligere uden dig". Hermed mener jeg ikke, at en kontrol funktion skal uddelegeres til eleverne, men at det handler om, at hjælpe eleverne til at "kere" sig om hinanden og bemærke, når der er en der er fraværende.

Fastholdelse forankret i fællesskabet

På baggrund af mine tidligere job erfaringer som kommunalt ansat psykolog i en pædagogisk psykologisk rådgivning har jeg ofte hæftet mig ved et ikke ubetydeligt antal elever, der føler de er forker-te og som igennem deres folkeskoletid tilsyneladende aldrig rigtig har haft en følelse af at høre til og være en vigtig del af noget sammen med andre. I kraft af faglærerens måde at arbejde med inklusion i teorilokalet og på værkstedet kunne dette også være en anden måde at tænke inklusion og fastholdelse som noget, eleverne også skal inviteres til at deltage i og således praktisere i fællesskab med læreren. På mange erhvervsskoler arbejdes der med fastholdelsesinitiativer, der er udarbejdet på baggrund af et individualiseret perspektiv på fastholdelse, og hvor der arbejdes med dette i sepa-

rate rum udenfor værkstedet og teorilokalet. Der etableres elevcoach og mentorordninger med henblik på at støtte den enkelte elev i forhold til de personlige og sociale vanskeligheder, som vedkommende bringer med sig ind i uddannelsessammenhængen. De fleste skoler har også etableret psykologordninger, således at de elever, der oplever særligt massive problemstillinger i deres liv, kan få vendt disse. Disse indsatser kan være effektfulde og værdifulde ikke blot for eleven, men også for læreren, der herigennem får mulighed for at sende en elev videre med problemstillinger, som ligger udenfor lærerens ansvars- og kompetenceområde. Samtidig vil jeg dog pege på, at der kan være et mulighedsrum i forhold til faglærerens funktion og dennes aktive deltagelse i at skabe et fællesskab. Et fællesskab hvor samspilsdynamikkerne konsolideres på en måde, der bidrager til, at den enkelte elev føler sig som en del af noget, hvor alle er vigtige og værdsatte, og hvor den enkeltes tilstedeværelse gør en forskel. Dette kunne eventuelt foregå igennem samarbejde og sparring med elevcoaches/mentorer med henblik på at bruge denne kollegas (ofte mangeårige) erfaringer indenfor det pædagogiske område. Der er for mig at se potentiale for yderligere udforskning af hvilket slags fællesskab, denne gruppe af elever har brug for, og hvordan dette kan udfoldes indenfor de rammer, der er til rådighed. Eksempelvis er den begrænsede tidsmæssige dimension på 20 - 40 uger ikke uden betydning. Andre væsentlige spørgsmål i den forbindelse kunne være, hvordan læreren kan fokusere på fællesskabet, uden at det bliver (social)pædagogik som eleverne frastødes af, og som læreren enten ikke kan finde ud af eller ikke kan lide at praktisere, og som derved truer deres engagement i jobbet.

Hvad er en lærer? Og skal man være andet og mere end en lærer?

Jeg har i dette kapitel ønsket at analysere og diskutere hvilken deltagelse og hvilke handlerum og identiteter, der blandt andre realiseres og muliggøres i faglærernes sociale praksis. Tanggaard (2004) skriver, at selvforståelse og identitet reguleres, står i forhold til, udvikles og udkæmpes med baggrund i de sociale praksisser, der er tilgængelige for deltagerne og ikke mindst dem, deltagerne forestiller sig at kunne få adgang til i fremtiden. Ifølge Vähäsantanen & Eteläpelto (2009) bliver forhandlinger af den professionelle identitet særligt udfordrende i situationer, hvor medarbejdere skal forhandle om grænserne for deres funktion. Jeg oplever, at der i forhold til faglærernes professionelle identitet aktuelt foregår en nødvendig og værdifuld forhandling om grænsefladerne mellem den fagfaglige og den pædagogiske dimension. Lad mig hermed vende tilbage til titlen på dette kapitel "Det her handler jo om det sociale, og hvad ved jeg om det?". Det kan synes paradoksalt at udtale, at man ikke ved noget om "det sociale". Er "det sociale" og behovet for det selvsamme ikke noget af det, der karakteriserer os som mennesker? Og hvordan kan det give mening, at en lærer har

oplevelsen af at være uvidende om “det sociale”? Kan “det sociale” adskilles fra læring? Inspireret af et situeret perspektiv på læring ser jeg læring og det sociale som to forbundne aspekter. I den præsenterede case, bliver det endvidere tydeligt, at det fagfaglige engagement blandt eleverne og lysten til at være tilstede også indrammes af lærerens aktive arbejde med at løse sociale spændinger og konflikter på holdet. Desuden kan udviklingen af sociale kompetencer hos eleverne ses som en integreret del af den faglige undervisning, idet sådanne kompetencer kræves på arbejdspladsen. Det er ikke min fornemmelse, at faglæreren per definition ikke mener at kunne agere i forhold til noget, der har med “det sociale” at gøre. I stedet hører jeg, der bliver givet udtryk for, at han i sin funktion som faglærer står i situationer, hvor han er i tvivl om, hvorvidt han skal være *andet* og *mere* end en lærer og i så fald – hvad dette *andet* og *mere* er.

Der ligger i 95% målsætningen et behov for og krav om inklusion af flere elever i erhvervsuddannelsessystemet, hvilket betyder ændrede forudsætninger for relationer og aktiviteter i læringsrummet for såvel elever som lærere. Det forekommer derfor vigtigt med en formel drøftelse af forandringer i lærerrollen samt en identificering af de områder, hvor lærerne selv oplever udfordringer, som kan være vanskelige at håndtere. I den sammenhæng peges der ofte på opkvalificering af kompetencer eller professionalisering indenfor efteruddannelses- eller kursusregi. Med blik for den konkrete kontekst, hvori læreren og dennes kompetencer skal i spil, kan der imidlertid også findes store fordele ved at emnet drøftes i den organisatoriske kontekst, der udgør rammen for lærerens daglige ageren, og hvor hele lærerkollegiet er tilstede. Det kan være på afdelingens teammøder, temamøder, kontaktlærerfora osv. Det afgørende er, at der etableres nogle fora, hvor der reflekteres og tages stilling i fællesskab, således at udfordringer forbundet med lærerrollen ikke individualiseres og efterlader læreren i værkstedet med en oplevelse af at være ene-ansvarlig for at definere, hvad og hvordan en faglærer anno 2011 kan, skal, vil og bør være. Samtidig er det mit håb, at lærernes “stemme” om eget bidrag til 95% målsætningen og udfordringer forbundet hermed også videreføres til og drøftes med de andre aktører, der er med til at definere rammer og målsætninger for succes i det danske erhvervsskolesystem.

Referencer

Bathmaker, A-M. & Avis, J. (2007). How do I cope with that? The challenge of “schooling” cultures in further education for trainee FE lectures. *British Educational Research Journal*, 33(4), p. 509-532.

- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekst. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121-140.
- Katznelson, N. (2007). *De måske egnede på erhvervsuddannelserne. Om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense.
- Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave. *Qualitative Studies and Education*, 8(3), p. 219-228.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære – læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Robson, J. (1998). A profession in crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(4), p. 585-607.
- Tanggaard, L. (2004): *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik*. Ph.d. afhandling, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Tangaard, L. (2006): *Læring og identitet*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelti, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), p. 15-33.

Kapitel 7. Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse

- Arh, nu løber de og spiller kroket, det var da bedre de sad og fik noget biologi (?)

Accepteret til publikation i Nordiske Udkast.

Introduktion

Formålet med denne artikel er at analysere, hvordan lærere, der er tilknyttet et udvidet grundforløb på en teknisk skole¹⁶, er involveret i at implementere en alternativ socialfaglig organisering af læringsrummet, herunder hvordan de oplever deres muligheder og begrænsninger i forhold til at lykkes hermed. Hvad vil det for dem sige at “gøre” skole og at “gøre” lærer på en anden måde? Hvordan finder denne gruppe lærere ud af, hvad denne “anden” måde skal bestå i, og hvad der kræves af dem for at lykkes med det? Med disse spørgsmål skriver jeg mig ind i et perspektiv, hvor lærere ses som aktive skabende og forhandlende deltagere i forhold til uddannelsespolitiske reformer og dagsordener (Sloan, 2006; Smyth, 2002; Vähäsantanen & Eteläpelti, 2009, Vongalis-Marcow, 2007).

I dansk sammenhæng har Jonasson et. al. (in press) og Koudahl (2011) interesseret sig for erhvervs-skolelæreres forholdene sig til specifikt 95% målsætningen, som også er den uddannelsespolitiske kontekst, som denne artikel har som baggrundsramme. Hos begge finder jeg konklusioner, der går i retning af, at erhvervsskolelærere på ordinære grundforløb oplever det vanskeligt både at indfri øn-

¹⁶ En teknisk skole består af to overordnede spor, et grundforløb og et hovedforløb. Sidstnævnte påbegyndes efter at eleverne har færdiggjort grundforløbet og de har indgået en praktikplads aftale. Empiren, der danner baggrund for denne artikel, er baseret på feltarbejde på grundforløbene på en teknisk skole, da der på disse er et højt frafald blandt eleverne, som udfordrer den uddannelses politiske målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Siden 2008 har skolerne skullet udbyde forskellige grundforløbspakker med henblik på at kunne imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og behov (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, Bekendtgørelse nr. 1518 af 13/12 2007, Bekendtgørelse nr. 1514 af 15/10 2010). På de fleste skoler betyder dette, at der udover et ordinært grundforløb på 20 uger er etableret to andre typer grundforløb, et udvidet og et turbo/karriere forløb (Sørensen & Størner, 2011). Det er det udvidede forløb, som udgør konteksten for denne artikel. Et udvidet forløb er målrettet elever der har brug for et afklarende og støttende forløb og er bl.a. kendetegnet ved, at eleverne har længere tid til at gennemføre forløbet (40-60 uger sammenlignet med ordinære forløb på 20 uger), at der er færre elever, at der er et fast lærerteam tilknyttet holdet, at der foregår praksisnær undervisning samt, at der kan skemalægges sociale aktiviteter (Se evt. Sørensen & Størner, 2011 for yderligere informationer om de forskellige typer af grundforløbspakker).

sket om en øget gennemførselsprocent (målsætningen om at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse) og samtidig sikre et højt fagligt niveau (målsætningen om at Danmark skal have et erhvervsuddannelsessystem i verdensklasse). En to-strengt målsætning, der kan give den konkrete uddannelsesmæssige kontekst funktion af *enten* opbevaring *eller* uddannelse. I sammenhæng hermed identificerer Jonasson et. al. en såkaldt passiv ageren og orientering fra lærernes side i forhold til fastholdelse af mere ressourcekrævende elever på de ordinære forløb. En orientering karakteriseret ved negative forventninger til elevernes uddannelsesmæssige progression og en dertil knyttet manglende opmærksomhed og støtte rettet imod denne elevgruppe. Netop elevers oplevelse af negative forventninger, manglende støtte og interesser fra lærernes side fremhæves i flere studier indenfor den internationale frafalds forskning som væsentlige aspekter forbundet med frafald (Lee & Burkham, 2003; Croninger & Lee, 2001; Hodgson, 2007; Jonker, 2006).

Mit ærinde er her ikke at præsentere frafald som et “blame the teacher” perspektiv. I stedet ønsker jeg at fremanalysere, hvordan fastholdelsespraksisser konstitueres på baggrund af et samspil mellem organisatoriske rammer og lærernes aktive stillingtagen til, hvordan aktiviteter og relationer indenfor en uddannelsesinstitution bedst understøtter elevernes deltagelse heri. Med dette afsæt eksemplificerer jeg i artiklen, at der blandt erhvervsskolelærere også er en bevægelse væk fra passiviteten, og at denne bevægelse medieres af de institutionelle rammer og betingelser som lærerne agerer indenfor. I modsætning til Jonasson et. al og Koudahls studier analyserer jeg ikke ordinære uddannelsesforløb, men udsagn fra lærere knyttet til udvidede grundforløb, hvilket har betydning for deres opfattelse af ovenstående dilemma om uddannelse versus opbevaring. Som jeg i artiklen vil vise, synes lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb, ikke at være præget af at skulle vælge, om de meningsbestemmer egen deltagelse i retning af *enten* uddannelse *eller* opbevaring af elever. Organisatoriske og strukturelle rammer, såsom mere tid og færre elever, giver lærerne på de udvidede grundforløb mulighed for både at sikre faglig progression og tage hånd om personlige og sociale aspekter af elevens liv. Dog er det ikke kun strukturelle forhold som mere tid, der gør sig gældende. Lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb er også præget af et ønske om at forsøge at skabe en anden læringskontekst og være en anden type lærer eller at udøve en alternativ lærergerning end normalt på en erhvervsskole. Jeg hævder således, at lærerne på disse forløb også udtrykker en personlig stillingtagen (Dreier, 1999) rettet imod at *ville* gruppen af elever med vanskeligheder og at *ville* den mission, som jeg kalder *at gøre skole og lærer på en anden måde*. En stillingtagen der ofte udgør en modfortælling til andres (kollegaer på de ordinære GF) stillingtagen og (passive) ageren. Jeg vil i artiklen fremanalysere, hvordan den aktive stillingtagen, i forhold til at prioritere forsøget på at

fastholde flere elever, synliggøres bl.a. i lærernes måde at organisere læringsrummet og etablere tværfaglige og tværfunktionelle samarbejdsflader indenfor de rammer og ressourcer, som de tildeles på de udvidede grundforløb.

Et teacher-voice perspektiv

Det er ikke lykkedes mig at finde empiriske studier, der går i dybden med at beskrive og analysere læreres oplevelse af at facilitere et læringsmiljø, der markerer en forandring af eksisterende skolepraksisser, herunder deres egen deltagelse og position som lærere. Denne artikel er således et empirisk bidrag til forskningsfeltet frafald og fastholdelse af elever med fokus på de professionelle deltagere, der i hverdagen har til opgave at praktisere fastholdelse. Jeg ønsker med artiklen at byde ind med et teacher-voice perspektiv som pendant til, hvad man indenfor international forskning kalder et student-voice perspektiv (Fine & Rosenberg, 1983; Smyth, 2006; Smyth & Hattam, 2001). Heri ligger en anerkendelse af, at “...*interesting things can be garnered from groups who do not usually occupy the high moral, theoretical or epistemological ground*” (Smyth & Hattam, 2001, p. 407). De aktører, der dagligt er involveret i fastholdelse, kan således bidrage med hverdagsbeskrivelser og eventuelt kritiske perspektiver på muligheder og begrænsninger forbundet med at praktisere denne politiske målsætning. Beskrivelser og perspektiver der kan være vigtige at inddrage, når beslutninger om procedurer og praksisser relateret til fastholdelse besluttet både på et overordnet politisk og et lokalt uddannelsesinstitutionelt niveau.

Eksisterende studier: Fastholdelse igennem en re-designet skole-setting

Jeg anvender i denne artikel Felner et. al. (2007), Smyth & Fasoli (2007), Smyth, McInerney & Hattam (2003) og Tanggaard (2012) som empirisk baggrundsramme med henblik på at argumentere for, at fastholdelse af flere elever bl.a. handler om muliggøre en anden læringskontekst og samtænke fastholdelsesinitiativer og deltagere heri, fremfor at iværksætte disse som enkeltvis isolerede indsatser. Disse studier bidrager på forskellig vis med indblik i betydningen af at forandre skolen som lærings kontekst og skabe en sammenhæng, hvor flere elever oplever en øget følelse af engagement og mestring og herved trives og fastholdes.

Med fokus på elever, der vurderes at komme fra en belastet social baggrund, er Smyth & Fasoli (2007) samt Smyth et. al (2003) særligt optagede af, hvordan der kan etableres læringsmiljøer “... *in which students see schools as a place where they could experience fun in their learning.*” (Smyth & Fasoli, 2007, p. 273). Der argumenteres for, at mange uddannelsesinstitutioner i dag er fjerne fra det hverdagsliv, som unge er optagede af, og at en manglende bevidsthed om betydningen af relati-

oner i en uddannelsesmæssig sammenhæng implicerer, at elever oplever dårlig kommunikation med lærere og andre elever (Smyth & Fasoli, 2007). Herudover betones det, at mange unge oplever det som vanskeligt at knytte en mening til de aktiviteter, der foregår, idet hierarkier mellem fag og manglende samarbejde mellem lærere “...*produce, codify, and legitimate certain kinds of knowledge, while denying or silencing others.*” (Smyth et. al., 2003, p. 180). Ved at re-tænke brugen af tid og rum, ansattes funktioner, team strukturer blandt elever og lærere, normer, værdier og antagelser argumenterer Smyth et. al (2003) for, at såvel elever som lærere vil opleve et udviklende læringsmiljø, der understøtter engagement i både faglige aktiviteter og personlige relationer. Også Tanggaard (2012) betoner det relationelle aspekt forbundet med uddannelse og gennemførelse heraf. På baggrund af en analyse af en konkret case om en erhvervsskoleelev illustreres vigtigheden af, at den unge møder nogle voksne, der tror på den unge og engagerer sig i de aspekter af den unges liv, der vanskeliggør uddannelse og samarbejder med andre aktører omkring en helhedsorienteret indsats rettet imod den unges tilværelse. Tanggaard stiller imidlertid også spørgsmålet om “...*hvor mange ressourcer, vi er villige til at investere i egentlig frafaldsforebyggelse, der rummer andet end ridser i overfladen.*” Netop pointeringen af en helhedsorienteret indsats finder jeg også hos Felner et. al. (2007), der advarer imod, at der i alt for mange tilfælde iværksættes isolerede, løsrevne tiltag, der har til formål at øge den studerendes engagement i uddannelsen, uden at dette får den ønskede effekt.

Afsættet for Felner et al. (2007) er i lighed med Smyth et. al (2003) relateret til en grundlæggende forandring af skole-settingen. Felner et. al. argumenterer for, at re-formningen af skolen skal ske ved, at der etableres mindre læringsenheder. Felner et al. hævder, at der i disse mindre læringsenheder vil være basis for en personalisering af læringsmiljøet, hvori der ligger en betoning af:

“... bringing the learner in as a full and active participant in enhancing and shaping their own learning. This is accomplished by engaging the student more deeply through building on connections to the teacher and to peers who are more actively committed to learning, as they are in personalized school environments.” (Felner et. al., 2007, p. 210).

Felner et al. argumenterer for, at mindre læringsmiljøer faciliterer gode samarbejdsrelationer lærere og elever imellem, elever imellem og lærerkollegiet imellem. Det understreges imidlertid, at organiseringen af færre elever på et hold ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at skabe et læringsmiljø, hvor

såvel elever som lærere oplever et engagement og udviklingspotentiale. Sammenhængen er langt mere kompleks og Felner et. al. beskriver en række forhold, som skal samvirke, herunder at:

- lærere og andre ansatte køber idéen om personalisering af læringsmiljøet,
- at lærere oplever at have ressourcer, tryghed, støtte og medindflydelse i forhold til at agere professionelt og kompetent og tilgodese elevernes forskellige behov,
- at lærerne får mulighed for at samarbejde om elever og udvikling/integration af fag,
- og at praksisser og procedurer er i overensstemmelse med de antagelser og værdier som uddannelsesinstitutionen markerer sig på, således at indsatser ikke opleves som noget, der blot tales om.

Såfremt bl.a. disse dimensioner spiller sammen i en forandringsdynamik, vil der ifølge Felner et. al. kunne ses positive resultater i forhold til fastholdelse af især frafaldstruede elever samt forbedringer af elevernes præstationer.

Teoretisk baggrundsramme: Aktuelle praksisser og ønsket deltagelse

Det at udvikle et anderledes læringsmiljø – re-forme skolen som et institutionelt arrangementer, vil ud fra et situeret praksis perspektiv (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) nødvendigvis være afhængigt af de personer, der skal gøre dette. De personer, der udgør et praksisfællesskab, og som konsoliderer deres identitet i relation til den praksis/virksomhed, som de er fælles om at være engagerede i. Lave & Wenger og Wenger er optagede af, hvordan personer igennem deltagelse i en praksis, agerer og skaber mening i forhold til denne. Herunder særligt, hvordan personer er (og bliver i stand til) at forandre egen deltagelse og løbende konsolidere eller forandre sociale praksisser. Denne artikel baserer sig på situeret praksis teori som baggrundsramme i forhold til at udforske, hvordan fastholdelse, herunder konstitueringen af det udvidede grundforløb som alternativ socialfaglig organisering af læringsrummet, udspiller sig som et interdependent forhold mellem de professionelle ønskede deltagelse, aktuelle praksisser og de betingelser, som præger den institutionelle sammenhæng.

Med formuleringen *ønsket deltagelse* er det min hensigt at fremanalysere deltagerne, i dette tilfælde erhvervsskolelærere, som aktive, skabende, stillingtagende og forhandlende subjekter. Lærerne agerer i en institutionel sammenhæng, hvor bl.a. uddannelsespolitiske reformer, organisatoriske strukturer, pædagogiske praksisser og metoder betinger deres deltagelsesmuligheder. Men som Smyth (2002) argumenterer for, fortolkes disse institutionelle sammenhænge også af lærerne selv med re-

ference til deres personlige erfaringer og ønsker, således at de skaber sig et spillerum for praktisering af foretrukne pædagogiske pædagogikker (preferred pedagogies, p. 468.):

“... the effects of policy imperatives like local school management are not felt in universal ways. Teachers play a major role themselves in how they mediate conflicting views on what comprises good teaching, thus formulating responses to reforms and in terms of pedagogic choices.” (Smyth, 2002, p. 468).

Vähäsantanen & Eteläpelto (2009) fremanalyserer, hvordan reformer og dertil knyttede krav om ændringer i lærernes daglige praksis (øget samarbejde med og tid tilbragt på lokale virksomheder, som udgør praktikpladser for skolens elever) ikke blot afstedkommer en passiv accept, men en forhandlen i forhold til hvad disse forandringer måtte betyde af ændrede måder at handle og forstå sig selv på. Vähäsantanen & Eteläpelto identificerer tre karakteristiske måder, hvorpå lærerne orienterer sig i forhold til kravet om forandring af den uddannelsesmæssige praksis; modstand, ambivalens, billigelse. De nye praksisser repræsenterer for lærerne et forskelligt spændingsforhold ift. hvordan eksempelvis fortidige erfaringer kan bringes i spil eller forestillinger om en fremtidig position, og en realisering af denne, understøttes eller trues af de pågældende forandringer.

“In negotiating their orientation the teachers had to achieve a reconciliation between their own actual sense of their professional selves, their working experiences, their expectations regarding their professional future, and different social affordances on the one hand, and possibilities and restrictions brought about by the reform on the other hand.” (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009, p. 29.)

Jeg hæfter mig i ovenstående citat ved begrebet reconciliation – at lærerne skal nå til en forsoning imellem personlige meningssystemer koblet til deres arbejdsmæssige praksis og makro institutionelle forhold, som udfordrer eller understøtter disse. Men hvad understøtter og udfordrer lærerne i at nå til en sådan forsoning, og er der alene tale om en individuel forsoning, eller hvad betyder de forskellige orienteringer blandt lærerne for deres relation og fælles praksis?

Bound (2011) illustrerer, hvordan erhvervsskolelærere som et praksisfællesskab har en stærk fælles historie og kultur som fagmænd centreret om at instruere elever i faget, og hvordan denne pædagogiske praksis og tilgang udfordres af et ledelsesinitieret nyt IT-system, der skal bruges i undervisningen. Det nye system markerer ikke blot en forandring af lærernes praksis i praktisk teknisk forstand, men implicerer også forandringer i måden, hvorpå læreren positionerer sig i forhold til ele-

verne - fra eksperter og instruktører til facilitatorer og dialogpartnere i elevernes læringsproces. Spændingsforholdet mellem lærernes aktuelle deltagelsesform, deres fremtidige foretrukne deltagelsesform og ressourcemæssige begrænsninger i forhold til at udvikle nye praksisser, der matcher ledelsens ønske om at bevæge de pædagogiske praksisser ind på en anden bane, analyses ikke, hvilket i organisationen bidrager til:

“...tensions and contradictions between new trajectories and well-established tools and practices. All of these factors are part of working relations and perceptions – collective and individual – of ways of moving towards the intended trajectory and perceptions of what the trajectory is.”(Bound, 2011, p. 118).

Min inddragelse af ovenstående eksempler har til formål at skitsere potentielle spændingsfelter mellem aktuelle praksisser, pædagogiske kulturer og ønskede fremtidige deltagelsesformer. Ønsker der både kan relatere sig til et institutionelt niveau (nationelt politisk eller lokalt) i form af, at strukturer og metoder besluttet og initieres som en top-down bevægelse, men også som et personligt anliggende knyttet til en ønsket fremtidig (foretrukken pædagogisk) deltagelsesbane, der kan konflikte med eller begrænses af hidtidige praksisser og andre deltageres ønskede deltagelsesform.

Empirisk grundlag

Som tidligere nævnt baserer denne artikel sig på et etnografisk feltstudium på en teknisk skole i en større provinsby i Danmark. Feltstudiet er foretaget over en periode fra august 2010 til marts 2011 og har inkluderet deltagerobservationer på tværs af fire forskellige afdelinger med udvidede grundforløb, interview med lærere og elevcoaches tilknyttet disse grundforløb (i alt 12 lærere og 6 elevcoaches) samt deltagelse i forskellige kursus- og konference sammenhænge omhandlende fastholdelse af elever indenfor erhvervsskole området. Deltagerobservationerne på skolen fordelte sig over 2-3 ugers varighed på hver af de fire afdelinger, hvoraf jeg størstedelen af tiden befandt mig blandt lærere og elever på de udvidede grundforløb. Gruppen af elevcoaches blev inddraget som nøgledeltagere undervejs i etableringen af mit analytiske genstandsfelt. Denne gruppe var på tidspunktet for mit feltstudium forholdsvis ny i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng, men de var ansat som et led i en række fastholdelsesinitiativer iværksat af skolen. Hver afdeling havde en elevcoach tilknyttet, hvis funktion centrerede sig om at tilbyde elever coaching med henblik på at støtte dem i at løse deres økonomiske, sociale og eller personlige problemer. Kriminalitet, misbrug af euforiserende stoffer, konflikter med forældre, psykiatriske diagnoser såsom depression, angst og ADHD var blandt de livsomstændigheder, som gjorde det svært for mange af eleverne at deltage aktivt i

uddannelsessammenhængen, og som kunne være baggrunden for, at de kom i kontakt med elevcoachen. Størstedelen af de lærere, som jeg fulgte på afdelingerne, havde et tæt samarbejde med elevcoachen omkring sparring på individuelle elevsager, og herudover havde nogle af lærerne også et samarbejde (eller ønske herom) omkring det udvidede grundforløbshold som helhed i form af teambuilding aktiviteter, med henblik på at styrke sammenholdet og tilliden eleverne imellem.

I min første kontakt til skolen i juni 2010, talte jeg med en tværgående uddannelsesleder, og jeg spurgte specifikt efter potentielle deltagere, der i organisationen blev anset som nøglepersoner i forhold til at det daglige arbejde med fastholdelse. Jeg blev henvist til de lærere, der er tilknyttet de udvidede grundforløb, rettet imod elever der vurderes at være frafaldstruede grundet personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. Jeg hæftede mig på det tidspunkt ved formuleringen “frafaldstruet”, der er knyttet til en individualiseret forståelse, som placerer grundlaget for frafald hos eleven selv og elevens sociale baggrund (Nielsen, 2011). En række såvel danske som internationale forskningsresultater har da også identificeret riskofaktorer, der er forbundet med frafald, såsom elevens faglige præstationer, elevens socio-økonomiske baggrund, herunder etnicitet, forældres uddannelsesniveau, familiemæssige strukturer, kriminalitet, misbrug af rusmidler, brug af psykofarmaka etc. (Alexander et. al., 2001; Jensen & Humlum, 2010; Jensen & Larsen, 2010; Rumberger, 1987). En del af de elever, der indskrives på en erhvervsuddannelse vil kunne opfylde flere af de ovenfor nævnte risikofaktorer og særligt på de udvidede grundforløb, har mange af eleverne ikke positive erfaringer knyttet til den dimension af deres liv, der har vedrørt uddannelse (Lippke, 2012). Dog er fænomenet frafald langt mere komplekst og kan ikke forstås alene på baggrund af individuelle forhold. Der må åbnes op for en forståelse af samspillet mellem en række forhold, der kan hæmme eller fremme frafald blandt eleverne, herunder uddannelsesinstitutionens organisering og kultur (Hodgson, 2007; Lee & Burkham, 2003, Tanggaard et. al. (in press). Jeg ønsker i denne artikel således at rette blikket imod “...*reconfiguring the phenomenon of 'at-risk' students and their schooling as a socially constructed condition that is capable of analysis at a levels using fresh perspectives.*” (Smyth & Fasoli, 2007, p. 279). Dette betyder, at mit analytiske fokus har været på den uddannelsesmæssige sammenhæng, som eleverne træder ind i. Jeg har været nysgerrig på de sammenhænge, hvor der investeres håb og ressourcer i forhold til elevernes fortsatte deltagelse. I den sammenhæng har jeg været optaget af at forfølge spørgsmål som: Hvad får man øje på, hvis man ser på, hvad der kan få de ”frafaldstruede” elever til at forblive i uddannelse – fortsætte denne, trods de odds de har imod sig? Hvordan kan uddannelsesinstitutionen arrangere læringsrum, som kan understøtte elevernes deltagelse i uddannelse, således at de i stedet for at falde fra engagerer sig og fast-

holdes? Hvem bliver de professionelle nøglepersoner i sådanne læringsrum, og hvordan oplever de deres muligheder og begrænsninger for at understøtte elevernes deltagelse, på trods af elevernes “frafalds-prognose”? Hvad betyder målgruppen og det udvidede forløb for deres foretrukne professionelle deltagelse? Igennem en multipel læsning af mit empiriske materiale og en fænomenologisk inspireret (Giorgi, 1975) meningskondensering, kodning og kategorisering/tematisering på tværs af feltnotater og interviewtransskriptioner, har disse spørgsmål dannet en ramme omkring en induktiv analyse, dog koblet med teoretiske fortolkninger, der har informeret de empirisk genererede temaer (Kvale, 1983; Olsen, 2003). Resultaterne heraf præsenteres i de næstfølgende afsnit med særligt fokus på lærernes oplevelse af, hvordan en forandret praksis med hensyn til at gøre skole på en anden måde, er en ønsket praksis, men at en række strukturelle, kulturelle, kollegiale og ledelsesmæssige forhold farver den håbefulde daglige praksis med en sætning, der overordnet kunne formuleres som et spændingsfelt mellem *ja* og *men*: “ja, vi vil gøre skole og lærere på en anden måde - men...”.

Lærerperspektiver på at bevæge sig ind i at re-forme EUD som skole-setting

Gøre skole på en anden måde - re-forme et socialt-fagligt læringsrum

“Altså så må vi, ja det lyder frelst det her, men så må vi ligesom kigge indad og sige ”jamen hvorfor er det, at vores elever de ikke gider at være her?” Så må vi prøve at gøre det sådan, at det er sjovt at være her, og spændende og udfordrende. Altså prøve at vende det den anden vej i stedet for at sige, de er sgu nogle idioter eller, det er dem der er syge eller, det er dem der er snotforkælede. (Interview med Svend)

Ovenstående citat reflekterer en gennemgående pædagogisk diskurs, som lærerne på de udvidede grundforløb temasætter. De beskriver, hvordan de som lærere forvalter en position, der kan danne grundlag for mening og motivation hos eleven. Knyttet hertil er en forståelse af, at engagement ikke er noget, der ligger “inde” i eleven selv, men noget som de som skolemiljø kan facilitere. De udvidede grundforløb repræsenterer et forsøg på at tænke en anderledes formel strukturering af læringsrummet med henblik på netop at etablere nogle rammer, der udgør et grundlag for, at eleverne kan opleve et positivt tilhørsforhold til læringsrummet. Når lærerne beskriver og evaluerer de strukturelle rammer, der organisatorisk er taget beslutning om, er dette ofte koblet op på et relationelt aspekt, forstået som at rammerne muliggør, at eleverne ikke blot oplever et positivt tilhørsforhold til den

faglige del af uddannelsen men også til de andre elever og til lærergruppen. Dette vil løbende illustreres i de næstfølgende afsnit.

Re-form af tidsdimensionen

Et af de strukturelle aspekter, der former læringsrummet på en anden måde, er den tidsmæssige dimension, idet eleverne typisk gennemfører forløbet på 40 uger i modsætning til de ordinære forløb, der løber over en 20 ugers periode. Den tidsmæssige dimension fremhæves af lærerne som afgørende for at kunne repetere læringsstoffet, formidle det og bearbejde det sammen med eleverne, så de oplever en sikkerhed i forhold til faget:

“...via at de har flere timer, så er man sikker på, at de har lært det stort set alle sammen, hvorimod ved de andre [ordinære grundforløb, red.], der kommer man og afleverer og ved, at man har 16 timer eller 20 timer til kemi, og: ”take it or leave it” stort set, det er hårdt, men det er jo lidt sådan.” (Interview med Lia).

Flere af lærerne beskriver, hvordan den tidsmæssige ressource muliggør at opbygge elevens faglige selvtilid, og at dette er med til, at eleven fortsætter i uddannelsen og får en oplevelse af, at der er lærere, der tror på, at eleven kan nå målene:

“Vi ved godt, at du kan sagtens nå de mål du nu – du går og har eller drømmer om at nå. Og det er også bedre at tage dem [de faglige opgaver, red.] langsomt i begyndelsen end at kaste eleverne ud i noget, hvor de knækker halsen, og så ser vi dem aldrig mere. (Interview med Bo).

Alle lærerne fortæller, hvordan elevernes faglige progression typisk går langsomt og efterhånden bygges op, men at slutmålet for dem alle er at kunne honorere de samme læringsmål, som eleverne på de andre grundforløbshold skal. Grundforløbsprøven og censorer er de samme for elever på de ordinære og de udvidede forløb, på sidstnævnte har eleverne blot længere tid til at nå dertil. I sammenhæng hermed fremhæver flere af lærerne, at eleverne på de udvidede grundforløb får lige så fine karakterer, som der uddeles til eleverne på de ordinære forløb, og “...at det ikke er usædvanligt med 10-taller (interview med Peter)”.

Sociale aktiviteter som fællesskabende praksis

Flere af lærerne giver udtryk for, at den ekstra tid også tilfører en relationel dimension til rummet, idet eleverne er sammen i længere tid, og i dette forløb udvikler et særligt fællesskab og sammenhold, som understøtter dem i at have lyst til at møde op:

”... fordi mange af dem de har ikke noget fællesskab, de har ingen relationer. De får den relation her og derfor kommer skolen til at betyde så meget, og det er da det der fastholder dem så.” (Interview med Helle)

Lærernes antagelse er, at fællesskab og tilhørsforhold eleverne imellem er med til at fastholde dem i den uddannelse, som de påbegynder, og flere af lærerne reflekterer i deres perspektiver på den sociale dimension, at de har et ansvar og en magt i forhold til at facilitere den sociale dimension af læringsrummet:

“Der var nogle gnidninger på det hold, for der var virkelig nogle forskellige personer, og det kunne godt slå gnister... Men så er der det med at tage dem ind én og én og snakke, den plejer at være god. Og så viser det sig altid, at der ligger noget bagved, ellers så reagerer man ikke på den måde. Så er der en, der er blevet mobbet i 9 år i folkeskolen ikk’, hver evig eneste dag. Og hører hun så et eller andet fra en, der kunne minde om noget, der lignede mobning, jamen så er hun jo oppe i det røde felt med det samme. Og sådan var det ikke ment osv, så skal man til at snakke om det.” (Interview med Kirsten).

Med henblik på at give plads til at eleverne kan lære hinanden at kende og opleve hinanden i aktiviteter, der ikke kun er fagligt orienterede, benytter lærerne sig af, at der på de udvidede grundforløbshold er givet ressourcer til, at der kan arrangeres sociale aktiviteter. På nogle af holdene er de sociale timer indlagt fast i skemaet, og på andre arrangeres disse løbende, men fælles for dem er, at lærerne forsøger at give plads til, at eleverne kan bevæge sig på tværs af deltagelsesformer og opleve sig selv, hinanden og lærerne fra divergerende ståsteder *“...den som måske ikke er så god til at læse og skrive er måske god til at stå på skøjter. Og får en anden status, de andre ser faktisk: hold da op!” (Interview med Lia).*

Få faste lærere som personliggørelse af læringsrummet

Den relationelle del af læringsrummet understøttes endvidere af, at der er færre elever på det enkelte hold, og at disse har få, men faste lærere tilknyttede. For lærerne betyder dette, at de oplever, de får rammerne til at "personliggøre" rummet:

"For hvis så de [eleverne, red.] kommer ind og føler, at de er et nummer, eller at der er sgu' ingen, der tænker på dem, og der er sgu' ingen, der lægger mærke til, hvis jeg bliver væk og ehm (...) så dropper de ud, det tror jeg." (Interview med Svend)

Særligt princippet om at få, faste lærere skal tilknyttes de udvidede grundforløb fremhæves af lærerne som en vigtig beslutning, der er taget i organisationen. Lærerne oplever, at eleverne har vanskeligt ved for ofte at skulle omstille sig til en ny lærer, og at det er vigtigt at opbygge et kontinuert kendskab til elevernes faglige progression og kunne tilpasse opgaverne herefter samt opbygge en indsigt i, hvad der kan dræbe elevens engagement:

"Jeg har 12 elever på (-) i hvert fald 10 forskellige niveauer, og der skal man simpelt hen – altså der skal jeg forberede mig til hvert enkelt elev. Jeg sidder hjemme om aftenen og finder ud af, hvor langt er han kommet, hvor langt er han kommet, hvor langt er han kommet, og hvad skal han i gang med næste gang, og hvad – nu er han kørt træt i at lave solure, ham skal vi finde på en anden opgave til, for ellers dropper han sgu ud, hvis han går i den samme trummerum." (Interview med Peter).

Den forlængede tidsdimension, det færre antal elever samt kontinuiteten i lærerbemanding er således aspekter, som lærerne oplever, er med til at styrke den faglige og den relationelle del af læringsrummet. Disse tre aspekter fremhæves også i skolens materiale som særlige kendetegn ved det udvidede grundforløb og markerer således en officiel stillingtagen til principper, der bør følge de udvidede grundforløb. Imidlertid er der for flere af lærerne en stor frustration forbundet med, at særligt princippet om få faste lærere ikke altid praktiseres, men at økonomiske forhold træder i forgrunden og fortrænger de pædagogiske visioner og hensyn, som skolen ellers officielt melder ud:

"Altså der planlægges jo mere ud fra økonomi end ud fra pædagogik. Og man kan se det ved, at nu går der - der er en lærer, de har haft i en lang periode i slagter afdelingen, som de så føler sig rigtig glade for, de glæder sig til, de skal have det igen, men så lige pludselig så er han bare taget af, og en anden er sat ind på det, for den lærer havde lige pludselig mange timer, og den anden manglede nogle timer, jamen så sætter vi bare

en anden på. Og så siger vi jo så "jamen hvad så, det er jo det udvidede grundforløb?" Jamen det var der ikke noget at gøre ved, den lærer kan ikke gå ud med så mange over-timer, og den anden går ud med undertimer, så må vi se bort fra det." (Interview med Kirsten).

Ovenstående fortælling eksemplificerer et af de "men-forhold" som set fra lærernes perspektiv undergraver de grundlæggende principper, der er tænkt ind i at "gøre skolen på en anden måde", og som betinger, at dette kan lykkes. Et andet men-forhold, der også vedrører den strukturelle del af lærerbemandingen, knytter sig til, at princippet godt nok er "få faste lærere", men at få også kan blive for få. På flere af afdelingerne er der kun tilknyttet én fast lærer, hvilket gør arrangementets fortsatte eksistens meget sårbart:

"Men problematikken er jo så lidt, at hvis jeg - nu i dag fx fandt ud af at jeg var slidt og ville væk, så er der sgu' ikke nogen til det. Og så falder sådan et tilbud, det står og falder jo med en mand-

LL: Med en enkelt person?

Allan: Ja det gør det jo... fordi der er så lidt ledelse, så man strategisk ikke disponerer ansættelser efter at vi skal også have til det." (Interview med Allan).

Kollegaskab og tværfaglige (krydsende) deltagerbaner

Flere af lærerne pointerer, at princippet om få faste lærere ikke kun er til gavn for eleverne og deres tryghed, men i høj grad også for lærergruppen og for deres samarbejdsmuligheder. Disse lærere har tidligere haft erfaring med en struktur baseret på et 5-ugers model, der implicerede, at såvel elev som lærer-sammensætning omkring et hold ændredes hver 5. uge. Lærerne beskriver, hvordan dette system besværliggjorde en kontinuerlig samarbejdsrelation lærerne imellem. I modsætning hertil muliggør den institutionelle struktur omkring de udvidede grundforløbelever, at lærerne kan samarbejde med faste kollegaer og kontinuerligt drøfte elevsager og koordinere fagligt indhold. Koordinering af det faglige indhold sker på nogle afdelinger bl.a. igennem deling af eget undervisningsmateriale eller igennem udvikling af nyt fælles materiale "... vi har faktisk brugt en weekend, hvor vi tog af sted for at sætte os sammen og sige "hvad skal vi undervise i og hvordan skal vi undervise i det?" så vi er blevet enige om rigtig rigtig mange ting." (Interview med Steffen). Flere af lærerne beretter, hvordan deres oplevelse af at kende hinanden godt, kende til den andens præferencer, styrker og begrænsninger i læringsrummet skaber en god synergi effekt "... vi er gode til at finde på noget nyt: Ej skal vi ikke – og sådan tør afprøve noget med eleverne og (-) det synes jeg, det er rig-

tig godt.”(Interview med Lia). I dette citat nævnes to aspekter, som for flere af lærerne er forbundet med tilfredshed og stolthed: at få idéer til nye metoder og nyt materiale og at turde praktisere disse. Muligheden for etablering af en kontinuerlig samarbejdsrelation, og oplevelsen af at have nære kollegaer der bakker op, understøtter modet til at eksperimentere og bevæge sig selv og eleverne ud i nye sammenhænge, herunder på tværs af forskellige fag.

Tværfaglige baner

Flere af lærerne forsøger at gøre op med traditionelle fag og undervisningsmetoder og bløde op på en adskillelse mellem værkstedsfag og teoretiske fag. I relation hertil samarbejdes der på flere af afdelingerne på tværs af deres fag, ved at lærerne bl.a. udarbejder caseopgaver, der skal danne ramme om en meningsfuld kobling fagene imellem:

“Udgangspunktet det var kartofflen – altså vi er begge to [to lærere der er tilknyttet det udvidede GF, red.] enige om, at de [eleverne, red.] skal have meget konkrete opgaver, de kan simpelthen ikke tåle noget, der er abstrakt... Men den [kartofflen, red.] var egentlig god, fordi der er både noget sundhed deri, kost, der er noget energi deri, og der er noget madkultur, altså vi kom bredt omkring ikk også... nu var det lige kokke, de skulle have den dag, så det var to kokke der, skulle iværksætte den, men der var jo også noget køkkenpraktik med, at de skulle prøve at lave noget kartoffelsuppe og sådan noget.”(Interview med Kirsten)

Caseopgaven åbner for, at såvel lærere som elever bevæger sig ind på tværfaglige deltagelsesbaner. Det den enkelte lærer foretager sig i den tid, som vedkommende er sammen med eleverne i læringsrummet, kan kobles med det, en kollega foretager sig. Den gensidige afhængighed lærerne imellem i forhold til at lykkes med caseopgaven samlet set afspejles i en gensidig interesse og respekt på tværs af fagene og fagenes meningsfuldhed i forhold til hinanden ekspliciteres for eleverne. Lærernes interesse i elevens bevægelse og deltagelse på tværs af fagene udtrykkes også direkte overfor eleverne, når lærerne “... sådan følger op på dem og snakker og spørger til “nå hvordan gik det i går i bageriet?” (Interview med Kirsten). På sin vis et meget banalt spørgsmål, men som ikke desto mindre må antages at have en vigtig betydning for elevens oplevelse af et helhedsorienteret læringsrum. For lærerne betyder det tværfaglige samarbejde en mulighed for udvikle egen praksis og blive udfordret på forestillingen om retten til at være en privatpraktiserende underviser, der selv vurderer kvaliteten af materiale, metode og retning for et fag, og som i bestræbelsen på at positionere eget fag som særligt betydningsfuldt medvirker til en hierarkisering fagene imellem. En tværfaglig sam-

arbejdskultur og vidensdeling kan således bidrage til en nedtoning af interesse og magtforskelle og være basis for en fælles udforskning af nye måder, hvorpå læring kan organiseres (Smyth et al. 2003).

De afdelinger på skolen, hvor der er udviklet tværfaglige praksisser, er kendetegnede ved, at både faglærere og almenlærere er ansat i faste stillinger. De har herved al deres arbejdstid centreret på den pågældende afdeling. Når jeg fremhæver denne ansættelsesstruktur, er det med afsæt i, at der på andre afdelinger tidligere har været en tværfaglig samarbejdskultur. Denne er imidlertid blevet besværliggjort i takt med ansættelsesmæssige forandringer, der har betydet at eksempelvis lærere i dansk ikke længere er tilknyttet på fuld tid, men på timebasis, hvorfor disse må supplere deres ansættelse med beskæftigelse på flere forskellige afdelinger eller på andre uddannelsesinstitutioner. Såvel fastansatte som timeansatte udtrykker frustration over, at de begrænses i at kunne udveksle erfaringer og relatere opgaver på tværs af teori og praksis fag, ligesom et fælles samarbejde om elevernes trivsel og sociale samspilsforhold vanskeliggøres og samlet set udgør et "men" i den daglige praksis på de udvidede grundforløb.

Identificering og modpositionering

Som eksemplificeret tilbydes lærerne på de udvidede grundforløb nogle andre rammer for lærerfunktionen, og indenfor disse har lærerne mulighed for i høj grad selv at forme deres funktion, deres relation til hinanden og til eleverne, og herved konsolidere, hvad der for dem måtte være en ønsket deltagerbane. Der ligger ikke en allerede etableret/afgrænset deltagerbane klar. Erfaringer fra andre sammenhænge, pædagogiske værdisætninger og antagelser samt kontrastfortællinger om uhen-sigtsmæssige måder at forvalte lærerfunktionen, er blandt de pejlemærker, som lærerne orienterer deres deltagelsesbane efter. Ligesom lærerne producerer kontrastfortællinger om kollegaers gøren-lærer, møder de dog også mod-fortællinger, der udfordrer legitimiteten i den deltagelsesform og praksis, som de etablerer og repræsenterer på de udvidede grundforløb.

Socialt ansvar og negative folkeskoleerfaringer

"Jamen jeg tror dybest set, så er jeg opdraget til at - ikke tage hånd om dem eller tage vare på, men sådan (...) passe på de svage i samfundet, det tror jeg." (Interview med Svend).

For flere af deltagerne er deres engagement i de udvidede grundforløb og elevgruppen her udtryk for et ønske om kere sig om den specifikke målgruppe, der på trods af en række odds

forsøger at manøvrere i uddannelsessystemet. En del af lærerne trækker på egne oplevelser fra uddannelsessystemet og beskriver teknisk skole som en mulighed for at give eleverne en anden tilknytning til uddannelse:

“Noget af det jeg fik med fra min uddannelse af, det var, at der var langt om længe nogen, der troede på mig. Og det var forskellen fra folkeskolen og så på teknisk skole, det var, at der lige pludselig var nogen, der troede på én, og at man kunne få lov til at lære noget. Sådan meget identitet man fik ud af at få sin uddannelse. Og det kunne jeg godt tænke mig at give andre også, ikk’.” (Interview med Dorte)

Dorte fremhæver teknisk skole som en sammenhæng, hvor hun udviklede en tro på sig selv og egen uddannelsesmæssige formåen som modfortælling til nederlag fra folkeskolen. Folkeskoleerfaringer er for en del af lærerne behæftet med negative associationer enten på baggrund af egne oplevelser eller forestillede elev oplevelser: *“...mange af de unge mennesker der kommer her trænger måske til en – hvad skal man sige, en vejledende hånd, ikk’, fordi de har bare været vant til en masse nederlag i skolen.” (Interview med Bo)*. Samtidig med at lærerne således er optagede af, hvordan de kan hjælpe eleverne til at trives i en uddannelsesmæssig sammenhæng og identificere sig positivt hermed, italesætter lærerne også på forskellig vis overfor eleverne, at de er klar over at “skole”-dimensionen” ikke alene er indrammet af en positiv fortælling. Flere af lærerne bruger humor og forsøger at afkode de unges værdier og sprog i et forsøg på at vise forståelse for elevernes eventuelle modstand og forbehold overfor skole settingen:

“Prøv at hør her, skal vi ikke skide den her skod-skole et stykke i dag og så gøre et eller andet andet.” Altså det synes de [eleverne, red.] er skidefedt ikk’ oss’, lad os prøve noget andet. Og det der med ”skodskole” det – det elsker de simpelthen, ikk’ oss’. Så taler vi deres sprog. Og jeg tror, det er sundt en gang imellem.” (Interview med Peter)

Jeg ønsker med ovenstående citat at eksemplificere, hvordan det ikke blot er eleverne, der i læringsrummet forsøger at afkode, men at også læreren bestræber sig på at afkode elevernes hverdagsliv, identificere sig med den unge (og evt. genkende sig selv i den unge) og herved inkludere dem. I ovenstående konkrete tilfælde i form af en lærer, der på sin vis legitimerer (momentant) at devalueere den skolemæssige kontekst og normen om, at uddannelsessammenhængen er “et gode” alene. Han italesætter det, der for mange af eleverne er “elefanten” i rummet - at de ikke har et positivt

narrativ om deres skole-karriere, og han møder dem i, at skolen kan også være “skod” og noget, der driver en til modstand og anti-skole attitude (Willis, 1977; Grønborg, 2011).

Repertoire: Fagmand, værkfører og træner

Sideløbende med at lærerne identificerer folkeskolen som en fællesnævner for negative skoleerfaringer for mange af deres elever, identificerer de erhvervsskolen som en uddannelsessammenhæng, der muliggør en anden mere positiv identifikationsmulighed for eleverne. Fælles for lærerne er en værdisætning om, at invitere eleverne ind i det fag, som de som professionelle repræsenterer, ikke som lærer men som fagmand/kvinde *“Når de [eleverne, red.] siger til mig: Jamen du er lærer – Nej det er jeg ikke. Jeg er seriegraf.” (Interview med Dorte)*. Heri ligger en positionering af egen professionsorienterede identitet, som i relationen til eleverne udtrykkes som en sikkerhed og autoritet:

“Lige netop i seriegrafien er det altså mig, der bestemmer. Og mig der kan noget. Og det tror jeg, det giver en eller anden form for respekt, at man godt vil være ved, at man ikke er mere end de er. Man har bare nogle kompetencer, de ikke har, og dem vil man gerne lære dem.” (Interview med Dorte)

For flere af lærerne rummer den erhvervsfaglige kontekst et særligt potentiale for at hjælpe eleverne til at få en oplevelse af at mestre og at dygtiggøre sig. Når lærerne beskriver, hvorfra de er inspirerede til at tænke i og agere efter at give eleverne en positiv oplevelse af sig selv, refereres der sjældent til pædagogiske efteruddannelsesaktiviteter, som de har været involveret i efter deres indtræden i erhvervsuddannelsessystemet. I langt flere tilfælde henvises der til, at de forsøger at drage paralleller til deres erfaringer som lærlingeansvarlig/værkfører eller fra en helt anden sammenhæng, der ikke relaterer sig til deres professionelle liv.

“Jamen det ved jeg fra sportens verden, altså unge mennesker de vokser – det gør vi jo alle sammen jo, vi vokser, når vi får at vide, at der er noget, vi er gode til. Så har vi lyst til at gøre det igen. Men hvis en fodboldspiller han brænder en chance i en fodboldkamp, og der er 12 mennesker, der står og råber og skriger af ham: din store idiot, jamen han ved godt, han brændte en chance, han gjorde, hvad han kunne for at få bolden i mål. Altså jamen så tør han ikke at skyde næste gang. Ikk’, så det er selvfølgelig også lidt den filosofi, altså jeg i hvert fald personligt arbejder ud fra.” (Interview med Bo)

Samtidig med at mange af lærerne giver udtryk for en usikkerhed og famlen i forhold til at finde ud af de “rigtige metoder” og den “rigtige” måde at være lærer, er der et parallelt tema om at finde

glæde og tilfredsstillelse i at kunne bringe de erfaringer og kompetencer i spil, som man hver især har med sig: *“Man kan få lov til at bidrage med alt hvad man kan”* (Interview med Allan). Særligt Allan giver udtryk for at opleve stor frihed som erhvervsskolelærer i forhold til at tilrettelægge og praktisere lærerfunktionen på en måde, hvor han får lige nøjagtig de erfaringer og kompetencer i spil, som han har opbygget i arbejdslivet før tiden som erhvervsskolelærer. Allan beskriver bl.a. hvordan IT-kurser fra en universitetsuddannelse, erfaringer med personaleledelse som værkfører, og længerevarende udstationeringer i udlandet er perspektiver, der giver ham en oplevelse at kunne trække på et bredt repertoire i forhold til at finde ud af, hvad der for ham er vigtigt i praktiseringen af lærerfunktionen.

Modpositionering - underpræstation som kontrastfortælling

Et dominerende tema blandt hovedparten af lærerne relaterer sig til et “men” forhold om konflikту-
elle pædagogiske antagelser i lærerkollegiet, der bevirker, at de oplever, at mange af deres kollegaer på de ordinære grundforløb positionerer sig som afstandstagende og problematiserende i forhold til den målgruppe og pædagogiske praksis, som de på de udvidede grundforløb forsøger at realisere. I relation til målgruppen møder flere af lærerne en italesættelse af, at den målgruppe de arbejder med på de udvidede grundforløb, ikke er værd at bruge ressourcer på:

“Den første dag går jeg bagerst sammen med en kollega oppe fra det ordinære grundforløb. Og han siger så: Peter behold dem i 14 dage, og så smid dem ad helvede til, de bliver aldrig til noget... Altså sådan, fatter du ikke noget så ud, så har vi ikke noget at bruge dig til. Og så – altså det kan jeg ikke tage seriøst.” (Interview med Peter)

Flere af lærerne giver udtryk for at møde en holdning om, at eleverne på de udvidede grundforløb ikke hører hjemme i et uddannelsessystem, og at deres muligheder for at lykkes med noget i livet er lig nul. Ligesom Peter oplever flere, at en sådan indstilling fra en kollega provokerer dem. Som tidligere nævnt ser flere af lærerne det som deres vigtigste opgave at etablere en personlig og tillidsfuld relation til eleverne, og mange af dem pointerer, at de gerne gør en ekstra indsats for at hjælpe eleven til at holde fast i at møde op hver dag. Denne ekstra indsats består eksempelvis i at have en kontakt til nogle af eleverne om morgenen og sikre sig at eleven kommer op:

“Og jeg bruger meget tid som kontaktlærer i forhold til nogle af mine kollegaer, ved jeg. Øhm og jeg har også nogle kollegaer, som siger: årh hvorfor gør du det, det gider jeg godt nok ikke bruge min tid på. Nej, men hvis jeg har lyst til at sende en sms til en

elev hver morgen for at være sikker på, at han kommer op, så er det det, jeg gør.” (Interview med Lise)

Udover at lærerne på de udvidede grundforløb oplever, at der fra kollegaerne tages afstand til målgruppen og karakteren og omfanget af den personlige kontakt lærer og elev imellem, hører det også til deres daglige praksis, at de møder, i bedste fald undren i værste fald latterliggørelse, over de sociale aktiviteter og samværsformer, som de søger at facilitere:

“Altså man kan grine af de her sociale timer, de har og man kan gøre nar af dem, jeg er fuldstændig ligeglad, det gør bare noget ved eleverne, det gør det bare. LL: ja... du siger man kan grine af dem, og man kan gøre nar af dem... hvorfor siger Helle: - ja, men... (smågriner) det er fordi jeg har nogle kollegaer, de synes simpelthen det er for åndsvagt. Altså fordi der kunne de jo lære både det ene og det andet... Der var en dag, hvor vi havde planlagt at tage i svømmehallen, og så stod jeg nede på lærerværelset, og så sagde jeg, nå men jeg skulle også til at ud at mødes med eleverne for vi skulle i svømmehal. Så fik jeg bare at vide “hvad fanden det skulle gøre godt for, det havde jo ikke noget med vores fag at gøre.” (Interview med Helle).

Citatet ovenfor repræsenterer et konfliktuelt tema i feltet omhandlende spændingsfeltet mellem at prioritere at være en fagorienteret uddannelsesinstitution og en uddannelsesinstitution, der også varetager elevernes sociale og personlige trivsel. Lærerne selv gengiver kollegaers beskrivelser af de sociale aktiviteter som værende gøgl stillet op overfor grundsætningen: *“Er de ikke kommet her for at lære noget?” (Interview med Kirsten).* I kritikken af den sociale dimension hører nogle af lærerne således, at deres kollegaer positionerer dem som en gruppe lærere, der nedprioriterer den faglige del, og relateret hertil forsøger at slippe nemt om lærerfunktionen:

“Jeg tror, nogle af dem går og tænker: “Arh de har det også godt på det udvidede grundforløb, dem der er der, de vil også bare gøre det så let som muligt, fordi at tage ud at skøjte med nogle, hvor svært er det?” Det kan jeg godt sådan have fornemmelsen af nogle gange, at de tænker: “Arh nu løber de og spiller kroket. Det var da bedre at de sad inde og fik noget biologi”. (Interview med Lia).

I citatet ovenfor præsenteres en forestillet kollega-fortælling om lærergerningen på de udvidede grundforløb, som noget der tangerer en loppetjans. Når jeg skriver forestillet, er det for at pege på, at der i sprogbrugen er indlejret en fortolkning af, hvad kollegaerne måtte tænke og berette, idet Lia

siger, at det er noget, som hun tror. Sideløbende med at lærerne på de udvidede grundforløb må bevidne en eksplicitering af skepsis og tvivl overfor aktiviteterne på de udvidede grundforløb (og citatet ovenfor er en reproduktion heraf), kunne man forestille sig, at den kritiske kollega-fortælling bliver en måde, hvorpå lærerne på camoufleret vis kan give udtryk for egen usikkerhed i forhold til egen deltagelsesform. At man som lærer på de udvidede grundforløb slipper for let omkring det, at man ikke laver “rigtig” skole men i stedet udfører en social loppetjans. En oplevelse af usikkerhed der også kommer til udtryk i forhold til en oplevelse af en til tider langsom faglig progression hos eleverne:

“Og så bliver jeg selvfølgelig død skuffet, frustreret og alt muligt andet og tænker “hold da op, så er det måske... det står måske svagere til med nogle af dem end hvad jeg egentlig forventede så.” (Interview med Helle).

Helle giver her udtryk for, at hun til tider bliver frustreret og usikker på, om funktionen på de udvidede grundforløb nytter, eller om der er for mange vanskeligheder i elevernes liv, der spænder ben for deres uddannelsesrettede potentiale. Som tematiseret genfindes denne tanke blandt andre i lærerkollegiet, idet kollegaer åbent proklamerer, at eleverne fra de udvidede grundforløb ikke hører hjemme i uddannelsessystemet. Lærerne på de udvidede grundforløb kan således tænkes både at skulle håndtere at balancere egen tvivl i forhold til opgave samt kompensere for de negative kommentarer fra kollegaer. Den kritiske og marginaliserede position overfor eleverne på de udvidede grundforløb, er der rigeligt af kollegaer, der har indtaget. Positionen som den håbefulde optimist, den der tror på eleverne, er den der er ledig.

Nye alliancer

I relation til temaerne ovenfor er en grundlæggende dimension af det at re-forme skole sammenhængen, at de professionelle deltagere har mod og ressourcer til at udfordre eksisterende normer, samarbejdsvaner, antagelser etcetera (Smyth, et. al., 2003). Som fremgået tidligere identificerer flere af lærerne sig med at etablere et læringsrum, hvor de som professionelle formår at bevæge sig mellem to baner – en faglig orienteret og en mere personlig og social orienteret, som nogle af lærerne selv betegner som socialpædagogiske indslag. Flere af lærerne læner sig op af deres nye kollegaer, elevcoach gruppen i deres ønske om at åbne egen “uddannelsespraksis” for den socialpædagogiske dimension. Der knyttes samarbejdsrelationer med denne gruppe nye kollegaer, hvilket analytisk kan tematiseres som, at der dannes *nye alliancer* med henblik på at lade den personlige og den sociale dimension af uddannelse udfolde sig og give plads til “den hele elev”. Lærerne tilknyttet de ud-

videde grundforløb ser på forskellig måde værdi i at invitere elevcoachene ind i et samarbejde og få deres kompetencer, meningssystemer og engagement i forhold til fastholdelse i spil.

Alliance baseret på supplement af kompetence

For flere af lærerne betyder elevcoachfunktionen, at der i organisationen er blevet ansat en person, som de kan sende eleven til, hvis eleven forekommer at mistrives, og lærerne er usikre på, hvorvidt de har ressourcer (kompetencer og tid) til at tale med eleven “...jeg skal også passe på med ikke at bevæge mig ind på noget der ikke er mit” (Interview med Kirsten). Lærerne fremhæver elevcoachenes pædagogiske og psykologiske metode og tilgang som et supplement til deres egen kontakt med eleverne:

“LL: Hvad er værdifuldt i det samarbejde du har med ham?”

Allan: Jamen det er jo hans tilgang til det. Den er jo lidt fremmed for mig ikk’ også.

Han vender den jo altid rundt, han er jo, hen er jo lomme psykolog havde jeg nær sagt.

LL: Han er lomme psykolog?

Allan: Jamen altså, ”hvad synes du selv” siger han, han er jo god også på den måde. Jeg er sådan lige lidt mere til den med opskrifterne, og hvis ikke du kan finde på andet, så gør du lige sådan imens. Hvor han sådan er god til engang imellem og få mig lige til at ”prøv nu lige, prøv lige at bakke engang. Nu har jeg haft en snak med dem[eleverne, red.], og der kommer det og det frem.”. Der kommer jo nogle ting frem, som jeg ikke ville få frem ikk også... der er han jo god, der er det jo værdifulde indspil, han kommer med i relation til eleverne.

LL: Ja. Hvad vil du sige, at han har for en metode versus din metode? Du siger bl.a. han er lomme psykolog.

Allan: (smågriner) jamen det skal jo ikke virke nedsættende, men han er jo, han fisker det jo frem ved at få dem til at fortælle det. Og har mere, han har mere tid til dialogen, i og med han tager dem ind en af gangen. Så han har bedre tid til at lade dem formulere sig og komme frem med deres egne ønsker og prøve sådan at få sat lidt struktur i det, der kommer ud af deres mund måske. Hvor jeg er lidt mere presset af at have en flok omkring mig, måske også nogle praktiske ting, der skal ske.” (Interview med Allan).

Allan lægger i citatet ovenfor vægt på, at elevcoachen har mere tid, andre rammer i forhold til at få en tættere dialog med eleverne, og at coachens “lomme psykologiske” tilgang betyder, at eleverne åbner sig for ham på en anden måde, end de gør overfor Allan. Allan fortæller senere i interviewet,

at elevcoachens funktion for ham muliggør, at holde en vis distance til eleverne. Dette er for ham vigtigt i forhold til at tage ansvaret som faglig kvalitetssikrer på sig. Allan oplever det som nemmere at "afvise" en elev, hvis han ikke har kendskab til for mange detaljer i forhold til elevens problemer. Det fungerer således bedst for ham at lade "elevcoachen bore i elevernes mistrivsel" og derved selv holde en distance. For de fleste af de andre lærere er det imidlertid vigtigt at opbygge en relation til eleverne, der implicerer, at eleverne også kan komme til dem med problemstillinger af mere personlige karakter. Eleven skal opleve tryghed og tillid, således at der er et relationelt grundlag for, at lærerne kan hjælpe eleven i situationer, hvor mistanke om mistrivsel synes at besværliggøre elevens deltagelse i uddannelsesaktiviteterne. At eleverne herudover kan få alenetid med en elevcoach, ser disse lærere som en mulighed for, at eleven personligt og socialt kan styrkes yderligere.

Alliance afkoblet eller tilkoblet elevernes læringsrum?

For enkelte af lærerne betyder deres daglige interaktion med eleverne og kendskabet til dem, at de er forbeholdne overfor meningen i at sende eleverne videre til en elevcoach, der er "afkoblet" fra elevernes daglige trivsel i læringsrummet:

"Fordi vi kan godt sende dem op til vores hvad hedder det - elevcoach og vi kan også godt sende dem op til vores studievejleder, men de to personer har ikke den daglige kontakt med eleverne, som vi som undervisere har og ja – det giver jo selvfølgelig lidt, hvad skal vi sige – det(...)siden de ikke har den her daglige kontakt, så kan de ikke se, hvordan den daglige udvikling egentlig er med eleven, og det kan den lærer, som er tæt op ad eleven og måske bedre til at agere tæt på eleven."(Interview med Steffen).

Andre af lærerne forsøger eller ønsker at koble elevcoachen på elevernes dagligdag og inviterer vedkommende til at afholde "team-building" lignende aktiviteter, der skal understøtte elevernes sociale sammenhold og tillid til hinanden. Nogle af dem, fordi de føler sig usikre på "... den bløde-re del." (Interview med Bo), og andre for at gøre eleverne mere trygge ved elevcoachfunktionen og afmystificere denne. Når der er udflugter "ud-af-huset" såsom en lejr tur, bowling eller go-cart, er det på flere af afdelingerne også fast praksis at både lærere og elevcoaches deltager, hvorved elever også har mulighed for at opbygge en relation til coachen baseret på andet end samtale om personlige problematikker.

Et gennemgående tema i forhold til muligheden i en elevcoachfunktion er vedkommendes kontaktflader til andre instanser udenfor uddannelsesinstitutionen. Lærerne samarbejder med elevcoachene

om at praktisere en samlende indsats i forhold til en elev, hvor det er meningsfuldt, at aktører fra skolen eksempelvis samarbejder med aktører fra andre eksterne instanser, eksempelvis kommune (støtte/kontaktperson), boligkontor, bank etc. Dette kan for en elev betyde, at elevcoachen hjælper eleven til at søge en sagsbehandler om økonomisk støtte til betaling af buskort, således at en økonomisk faktor ikke forhindrer elevens fremmøde. I flere sammenhænge betyder elevcoachens indtræden i en elevsag også, at eleven tildeles en støttekontaktperson af kommunen, hvorved eleven støttes mere kontinuerligt i forhold til eksempelvis at etablere rutiner, økonomi og sociale relationer udenfor uddannelsessammenhængen.

Elevcoachene tematiseres her som nye alliancepartnere for lærerne på de udvidede grundforløb. Alliancen muliggør, at der på flere niveauer tages hånd om elever, der har brug for støtte for at kunne deltage i den uddannelsesmæssige sammenhæng. Netop den uddannelsesmæssige karakter bliver dog til tider også udfordret. Peter beskriver, hvordan han oplever, at han og elevcoachen kan have forskellige dagsordener i forhold til, hvor længe man skal forsøge at fastholde en elev, og hvor mange ekstra chancer eleven skal have.

Alliance der mudrer uddannelsessystemet?

En potentiel konflikt i alliancen mellem elevcoaches og lærere relaterer sig til, at der i flere eksempler opstår et clash mellem elevcoachenes ansættelsesmandat "eleven skal have en ekstra chance" og lærernes oplevelse af, at det ikke nytter at give en elev flere chancer på nuværende tidspunkt, idet elevens overskud til et fagligt engagement ikke kan forsvares:

"Det må ikke være noget socialt værested. Og det er grunden til – for eksempel Jonas er gået ud. Det er fordi, han er ikke uddannelsesparat, og så længe han ikke er det, kan han ikke være her, fordi jeg kan ikke gå og lege med ham. Og derfor er der heller ingen grund til at trække det i langdrag, så er det bedre at sige: Nu cutter vi. Fordi drengen ved selv – han går konstant rundt faktisk med dårlig samvittighed over, at han smutter fra undervisningen. Han kan bare ikke være her de 7 timer, de skal være her. Og der mener jeg ikke, man skal trække den i langdrag, så er det meget bedre at sige: Stop! Så holder vi her, og så prøver vi igen, når du er klar." (Interview med Peter).

Udover at fastholde elever påpeger alle lærerne, at det er afgørende, at institutionen repræsenterer en uddannelsessammenhæng, og at der er nødt til at kunne identificeres en vis faglig progression, for at undgå at læringsrummet tømmes for det faglige og bliver en form for opbevaring, hvor det

eneste succeskriterium er, at eleverne hygger sig. Flere af lærerne finder i den sammenhæng, at det er vanskeligt at balancere imellem gerne at ville fastholde en elev og samtidig måtte erkende, at eleven er for udfordret i forhold til sociale eller psykiatriske problemstillinger. Imidlertid oplever flere af lærerne, at de efterlades alene med at finde retning og mål og markere grænserne for, hvornår det at gøre skole på en anden måde bliver for uddannelses-udvandet. Dette udgør et “men”, der for flere af lærerne afspejler, at de agerer i et pædagogisk ledelsestomrum, hvor mål og grænser i forhold til fastholdelse ikke er tydeligt diskuteret og defineret.

Afkoblet pædagogisk ledelse

I tilkobling til de ovenstående temaer, der i forhold til en re-form af læringsrummet har berørt struktur og indhold, kultur, antagelser og samarbejdsflader, er et tværgående tema, at lærerne oplever, at deres nærmeste ledelseslag er afkoblet fra den daglige praksis. Lærerne karakteriserer deres ledelse som værende optaget af drift og økonomi, men at en tydeligt pædagogisk ledelse er fraværende. Dette resulterer for mange af lærerne i en oplevelse af manglende støtte.

“De sidder godt nok i et glaslokale, men de kunne lige så godt sidde bag en beton væg. Altså sådan groft sagt. Vi mangler opbakning. Lidt mere interesse for hvad er det egentlig i går og laver? ... Hvis jeg skal sige noget, så synes jeg, han har et forkvaklet forhold til det at have elever – i hvert fald det udvidede grundforløb (-) fordi hvis man ikke sætter sig ind i, hvad er det for en målgruppe eller type elever, der kommer på de udvidede grundforløb, og har en forståelse for eh (-) hvad det betyder for os som kontaktlærere. (Interview med Kirsten)

Flere af lærerne peger på, at de har en oplevelse af, at ledelsen mangler en forståelse for de aktiviteter, der foregår i læringsrummet, og de personer der bebor disse. Det forekommer dem, at ledelse har udviklet sig til i langt højere grad at blive et spørgsmål om at kunne mestre strategisk ledelse og driftsstyring, og at ledelseslaget er blevet rekrutteret herefter fra andre brancher end uddannelsessystemet:

“Ledelsen har ikke den - det erfaringsgrundlag. De har ingen erfaring i undervisning, så de har svært ved at leve sig ind i sådan en undervisningssituation, tror jeg. Nu vores forhenværende leder var ingeniør og havde aldrig prøvet at undervise, så han havde aldrig prøvet at stå i sådan en situation tror jeg – eller det har han ikke. (Interview med Steffen).

På team og personalemøder er fastholdelse som oftest en dagsordenspunkt rammesat som "... *hvor mange der er smuttet.* " (Interview med Bo), og hvilke økonomiske konsekvenser der følger med frafaldet. Lærerne giver udtryk for, at de er klar over, at denne dimension er nødvendig grundet det økonomiske incitament system, der politisk er besluttet (taxameterstyring), men for flere af dem betyder det, at der ikke sættes fokus på, hvad der foregår, når det lykkes at fastholde, og at de positive erfaringer derved ikke udbredes. Når der drøftes frafald, ønsker flere af lærerne sig, at der ville blive vist interesse for, hvordan de oplever at stå med opgaven og relationen til eleverne på de udvidede grundforløb:

"Der er heller aldrig nogen på skolen, i forhold til ledelsen, der går hen og spørger eller tænker "hvad er det for nogle lærerprofiler, som vi skal have på de klasser?" ... Om man egentlig føler, man er den rette til det, og så kommer hele det næste: er man egentlig klædt på? Hvem sørger for, at man bliver klædt på? Der er ingen, der sørger for, at vi bliver klædt på vel?... jamen man vokser måske med opgaven, men det er ikke særlig kvalificeret, kan man sige, sådan..." (Interview med Helle)

Som kort nævnt tidligere er usikkerhed og tvivl noget, de fleste af lærerne oplever og forsøger at håndtere. Tvivlen kan som i ovenstående tilfælde omhandle, hvorvidt man er tilstrækkelig kvalificeret til at gøre skole og lærer på en anden måde. Dette kobles i flere tilfælde sammen med usikkerhed og tvivl om hvilke succes kriterier, der kan sættes op for de udvidede grundforløb, og om en langsommere faglig progression kan legitimeres (med skeptiske kollegaer i baghovedet som tidligere illustreret). En enkelt af lærerne eksemplificerer, hvordan det bliver lettere at håndtere den tvivl og usikkerhed, der følger med at gøre skole på en anden måde, når ledelsen engagerer sig og tager ansvar for at etablere et rum for fælles refleksion og sparring.

"Vi havde også sådan en down-periode engang sidste år, hvor vi var ved at slå hovedet ind i væggen, og man kom med noget stof, man havde forberedt og puh, så blev det bare ikke det i dag, fordi én sad og græd, og én havde en mor, der gjorde det og – altså nogle gange kunne det godt være frustrerende, at det var alle andre ting, der kom ind over. Vi syntes vi stod lidt i stampe og gik ind til Per [leder op afdelingen, red.], og så var han rigtig, rigtig god, og så siger han: I må ikke kun tænke på, at I skal flytte dem fagligt. Selvom I har sådan en dag, og selvom I har en uge i træk med det, så flytter I på dem. Det var godt at få den snak og den bevidsthed om det, fordi – ja vi var nok meget, at det var fagligt, de skulle flytte sig. (Interview med Lia)

Lederen i ovennævnte tilfælde tager opfølgende samtaler med lærergruppen og etablerer herudover en kursusrække, der har til formål at rammesætte, hvordan man håndterer, at elevens deltagelse i uddannelse er udfordret af personlige og sociale problemstillinger. Eksemplet illustrerer betydningen af tilstedeværelse og ansvarstagen i forhold til pædagogisk ledelse. En leder der reflekterer og diskuterer, hvilke implikationer en re-form af læringsrummet kan have. At det ikke kun er strukturelle aspekter, der skal forandres og afgrænses til det enkelte udvidede grundforløb, men at der er tale om en langt mere gennemgribende forandring af institutionens praksis, principper, relationer, attituder, antagelser og støttebehov.

Konkluderende diskussion

I de ovenfor præsenterede empirisk baserede analyser har jeg søgt at udfolde, hvordan det fra lærernes perspektiv opleves at facilitere et læringsrum, der markerer en forandring af de eksisterende praksisser, der er forbundet med at gøre erhvervsskole og lærer indenfor dette regi.

Lærerne oplever, at de udvidede grundforløb udgør et institutionelt arrangement, der muliggør en pædagogisk praksis, hvor der er tidsmæssige ressourcer til at håndtere både de personlige og sociale problemstillinger, som eleverne bringer med ind i læringsrummet samtidig med, at der igangsættes og støttes op omkring en faglig progression. Lærerne beskriver, hvordan de har frihed til selv at forme deres funktion samt rammen og indholdet for den socialfaglige organisering af læringsrummet og herved konsolidere, hvad der for dem måtte være en pædagogisk ønsket deltagelsesform. Imidlertid kan ikke alle visioner og pædagogiske præferencer realiseres. Den konkrete organisatoriske sammenhæng og betingelser heri medierer de pædagogiske praksisser og besværliggør eksempelvis kollegial sparring, tværfaglige aktiviteter, fast lærerdækning og støtte fra ledelsen - aspekter der udgør "men" forhold, der tilsammen kan undergrave lærernes mulighed for at hjælpe eleverne til at opleve et uddannelses relateret engagement.

"Men" aspekterne ændrer imidlertid tilsyneladende ikke ved, at lærerne på de udvidede grundforløb finder det pædagogisk interessant og meningsfuldt at undervise og fastholde de elever, der ikke har uddannelseskoderne med hjemmefra, og som derudover i mange tilfælde har brug for at udvikle en anden relation til en uddannelsesmæssig kontekst – som et sted der faktisk er ok at være. Lærerne forholder sig således aktivt til 95% målsætningen og orienterer sig efter, at grundlaget for fastholdelse må baseres på et læringsrum, hvor læreren også bekender sig til en personlig positionering i relationen til eleverne og træder ind som facilitator i forhold til det sociale samspil eleverne imellem. At de som lærere skal kunne gebærde sig i en sammenhæng, hvor uddannelsessystemet møder

et mere støttende system, der tager hånd om elevens samlede personlige progression. I relation her-
til finder jeg hos Wenger (1998) et interessant begreb om “brokering”, ud fra hvilket han betoner at:

“...certain individuals seem to thrive on being brokers: they love to create connections and engage in “import-export”, and so would rather stay at the boundaries of many practices than move to the core of any one practice. The job of brokering is complex. It involves processes of translation, coordination, and alignment between perspectives. It requires enough legitimacy to influence the development of a practice, mobilize attention, and address conflicting interests.” (Wenger, 1998, p. 109).

I dansk sammenhæng vil brokering kunne oversættes til mægling. Lærerne på de udvidede grundforløb agerer i en uddannelsesmæssig praksis men forsøger at supplere denne med et støttende system, der ikke blot handler om at instruere eleven i tekniske rationelle aspekter af faget. De forsøger at “mægle” mellem forskellige systemer med forskellige værdisætninger, der kan være konfliktuelle i forhold til en balancegang imellem ikke at tømme de udvidede grundforløb for den uddannelsesmæssige dimension.

Forsøget på at mægle og tænke nye praksisser ind i uddannelsessystemet er imidlertid ikke behæftet med automatisk legitimitet, men udgør i stedet grundlag for kontinuerlige forhandlinger og konflikter. Hvis man ser på de fortællinger, som “mæglerne” knytter til det lærerkollegium, det praksisfællesskab som de er en del af, repræsenterer mulige måder at gøre lærer på forvaltning af forskellige hensyn. På baggrund af empirien kan der i en forenklet fremstilling skitseres to figurer – de lærere, der er faglighedens vogtere, og som derfor ser frafald blandt elevmålgruppen på de udvidede grundforløb som nødvendigt. Vogtere hvis principalsætning i forhold til (u)ønsket deltagelse kunne lyde: “Skal faget læres til tabere, der alligevel aldrig bliver til noget !?! Vi kan og skal ikke have dem her”. Heroverfor står “tabernes” vogter, hvis principalsætning i forhold til ønsket deltagelse kunne lyde: “ Vi er stedet, der kan give dem en chance for at opleve glæde og lyst til uddannelse og støtte deres kompetenceudvikling og oplevelse af engagement og mestring”. De to figurer jeg her tegner, og konsekvenserne heraf i form af brydninger i lærerkollegiet, kan for mig at se knyttes til den politiske ambition om både at have uddannelse i verdensklasse og tage socialt ansvar. En ambition der stiller modsætningsfyldte krav til deltagerne, hvorfor de strides om, hvilke hensyn der vejer tungest – deltagerne positionerer sig som, at de udøver en forvaltning af forskellige hensyn og positionerer gensidigt hinanden som under-præsterende (underperforming teachers fra Smyth, 2002) i forhold til hvert deres hensyn.

Som et uddybende perspektiv på ovenstående henter jeg hos Hargreaves (2000) et meningsfuldt begreb om *balkanisering*, som han bruger til at sætte fokus på opsplitninger indenfor pædagogiske arbejdsfællesskaber, “...der adskiller – som deler lærerne ind i isolerede og ofte indbyrdes konkurrerende undergrupper på en skole” (Hargreaves, 2000, p. 270). Hargreaves påpeger i sin analyse, at en stærk grænsedragning mellem fag og manglende samarbejde på tværs af fag resulterer i en manglende sammenhæng i den overordnede pædagogiske linje med negative konsekvenser for elevernes læring. Også i forhold til lærerens læring og støtte af hinanden ligger der i balkaniseringen en destruktiv splittende kraft, idet en ensidig identifikation med egen gruppe underminerer måden hvorpå, man evner at perspektivere de andre gruppers arbejdsliv. Hargreaves ønsker med sin brug af balkanisering også at påpege de egeninteressedynamikker, der knytter sig til opsplitningen i et lærerkollegium, og som fører magt og status forskelle med sig og en dertil knyttet kamp om ressourcer. “Der er grådighed og gråd og tænders gnidsel.(...) Når der kommer nye initiativer, deler de også lærerne op i tilhængere, der vil høste fordele af disse, og modstandere, der vil lide under dem.” (Hargreaves, 2000, p. 271.).

Begrebet balkanisering forekommer på flere planer meningsfuldt i forhold til den pædagogiske samarbejdskultur og de meningssystemer, som er relateret til arbejdet med fastholdelse af flere elever. Imidlertid synes dette aspekt ikke at knytte sig til splittelser fagene imellem men i stedet mere overordnet i forhold til pædagogiske præferencer og ønskede deltagelsesformer. Som beskrevet i analysen finder jeg i mit materiale velfunderede praksisser for tværfagligt samarbejde. Lærere der opprioriterer at bevæge sig på tværs af faggrænser og herved tydeliggøre en kobling mellem de teoretiske aspekter og de praktiske aspekter af erhvervsuddannelsen. Balkanisering som det kommer til udtryk i situationen relateret til fastholdelse viser sig som spørgsmål om tilgang til eleverne, der deler lærerne op i isolerede grupper, der undgår pædagogiske drøftelser af eksempelvis elevmålgruppen og forståelser af motivation. Blandt lærerne er der en sameksistens mellem nogle læreres frygt for at blive belejret af “svage” unge og andre lærere, der hilser denne gruppe velkommen. Forskellige meningssystemer koblet til 95% målsætningen betyder brydninger i praksisfællesskabet - der kæmpes om gamle og nye måder at deltage på som professionel, hvorved det at re-forme skolen og gøre lærer på en anden måde konstituerer et konfliktfyldt spændingsfelt.

Referencer

- Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 103(5), p. 760-822.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), p. 107-119.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S.(red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), p. 548-581.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about "what works" in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), p. 209-221.
- Fine, M. & Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165(3), p. 257-272.
- Giorgi, A. (1975). An application of Phenomenological Method in Psychology. I Giorgi, A. Fischer, C. & Murray, E. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Pittsburgh, USA, Duquesne University Press.
- Grønborg, L. (2011). Fastholdelse igennem idræt og sundhed. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Århus: Klim.
- Hodgson, D. (2007). Towards a more telling way of understanding early school leaving. *Issues in Educational Research*, 17(1), p. 40-61.
- Jensen, T.P. & Humlum, M.K. (2010). *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* Anvendt Kommunal Forskning (AKF).
- Jensen, T.P. & Larsen, B. Ø. (2011). Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jonasson, C., Mäkitako, Å. & Nielsen, K. (in press): Teachers handling of educational dilemmas: Co-existing demands of increased student retention and performance.

- Jonker, E. F. (2006): School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121 – 140.
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolelærernes dilemma. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1983): The Qualitative Research Interview. A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14 (2), p. 171-196.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), p. 353-393.
- Lippke, L. (2012). Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum? Emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelserne. *Psyke & Logos*, Årg. 33, Nr. 1, p. 135-160.
- Nielsen, K. (2011). Hvad siger international forskning om frafald? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), p. 1-20.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts. A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), p. 101-121.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), p. 119-52.
- Smyth, J. (2002). Unmasking teachers' subjectivities in local school management. *Journal of Education Policy*, 17(4), p. 463-82.
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': Student engagement, student voice, and the possibilities for student reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), p. 285-98.
- Smyth, J. & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), p. 273-95.
- Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), p. 401-415.
- Smyth, J., McInerney, P & Hattam, R. (2003). Tackling School Leaving at its Source: a case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), p. 177-193

- Sørensen, K.H. & Størner, T. (2011). *Grundforløbspakker - virker de efter hensigten og hvordan udvikler vi dem?* Nationalt Center for Erhvervspædagogik
- Tanggaard, L. (2012). "Man er blevet til noget" – konturen af en håndværkspædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012 (1), p. 50-59.
- Tanggaard, L., Jørgensen, C.H., Koudahl, P. & Nielsen, K. (in press). Preventing dropout in Vocational Education – students experiences of streaming.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education & Work*, Vol. 22(1), p. 15-33
- Vongalis-Macrow, A. (2007). I, Teacher: re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), p. 425-39.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House

Kapitel 8. Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum?

- Emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet

Publiceret i Psyke & Logos, (2012) Årg. 33, Nr. 1, p. 135-160

Abstract

Højt frafald på grundforløb indenfor erhvervsskoleområdet gør, at der på en række uddannelsesinstitutioner er etableret udvidede uddannelsesforløb for unge, der vurderes som værende frafaldstruede på baggrund af personlige, sociale og eller faglige vanskeligheder. På de udvidede forløb er der tilknyttet få faste lærere med den hensigt at skabe grundlaget for at stabile, tillidsfulde lærer-elev relationer kan udvikles. På baggrund af feltstudier foretaget på udvidede uddannelsesforløb vil jeg i denne artikel udforske karakteren af de emotionelle handlinger, som lærerne praktiserer i deres forsøg på at skabe en fastholdende relation til eleverne. Heri vil der være indeholdt en analyse og diskussion af såvel potentialiteter som dilemmaer og ambivalenser knyttet til praktiseringen af emotionelle handlinger. Som baggrund for artiklen figurerer et situeret perspektiv reflekteret i spørgsmålet: Hvad fortæller de emotionelle handlinger om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i erhvervsuddannelsessystemet, og hvilke muligheder giver det for eleverne og deres deltagelse og tilstedeværelse ind i uddannelsessystemet?

Indledning

“Hvem af dem skal jeg svigte?” Dette spørgsmål stiller erhvervsskolelæreren Helle, måske til mig, måske snarere til sig selv, i en formiddagspause efter at have undervist sit stamhold, et udvidet grundforløb, i to timer. Hvordan kommer en følelse som svigt ind i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng?

Forud for Helles spørgsmål har en række hændelser fundet sted, som er nedfældet således i min feltdagbog:

“Jeg er i computerlokalet sammen med hele klassen på nær tre af eleverne, som er blevet i klassen sammen med Helle for at få en gennemgang af opgaven, da de ikke var der dagen forinden. Eleverne skal arbejde med at lave deres egen personalepolitik til en fiktiv arbejdsplads og computerlokalet summer af lyde: klik med musen, fingre der bevæger sig på tastaturet, småsnak om hvad der kunne være fede personalegoder, eller hvordan man staver til engagement, og der smågrines over billeder på facebook. Helle kommer ind i rummet sammen med to af eleverne, som hun har siddet med inde i det andet klasselokale. En af eleverne, der sidder ved en computer spørger, om hun lige vil komme. Helle svarer, at hun lige skal have en samtale, og at hun så kommer tilbage. Efter timen fortæller Helle mig, at hun blev nødt til lige at tage en snak med Linda midt i det hele. Helle fortæller: “Linda bliver ofte “helt ked af det indeni”, som hun selv kalder det. Så slår hun blikket ned, og jeg kan tydeligt mærke på hende, at den er gal. Linda er blevet misbrugt af en idrætsleder, og hun føler en voldsom skyld. Forældrene har vist lagt låg på. Linda har fået samtaler med nogle professionelle, men hun får det ikke rigtig bedre. Og når hun så sidder der og er ked af det, og jeg ikke kan få fat på coachen, så bliver jeg jo nødt til at være der for hende. Og så må jeg jo gå fra de andre, der må arbejde selv. Det er sgu’ svært. Hvem skal jeg svigte?”

Ovenstående situation er én blandt flere lignende, der viser, hvordan erhvervsskolelærere, tilknyttet udvidede uddannelsesforløb for frafaldstruede elever, vægtlægger emotionelle praksisser såsom nærvær og omsorg. Min pointe i denne artikel er, at lærerne i høj grad agerer som seende aktører, der er i stand til at spotte, håndtere og tage vare på elevernes velbefindende. De påtager sig opgaven med at se og registrere, hvem af eleverne, der har brug for hjælp og på baggrund heraf afstemme en passende støtte til eleven. Denne praksis er som sådan ikke ny ind i en uddannelsesmæssig sammenhæng, men i forhold til erhvervsskolesystemet og målsætningen om at fastholde elever med personlige og sociale problemer, er det emotionelle aspekt og de særlige karakteristika i denne kontekst endnu et forholdsvis uudforsket aspekt. Ifølge Hargreaves (2000) er der til lærerpositionen forbundet en række mangefacetterede emotionelle praksisser, hvorfor han plæderer for nødvendigheden af en kritisk erkendelse heraf: “(...) *it is important to engage with the emotional arena in education; it is important to do so critically and not sentimentally or self-indulgently.*” (Hargreaves: 2000, p. 813). Jeg vil i denne artikel fremanalysere de produktive kræfter, der i forhold til fastholdelse kan være indlejret i erhvervsskolelærernes udøvelse af nærvær, omsorg og støtte men samtidig pege på, at der hertil er knyttet en række dilemmaer, der udfordrer lærerrollen i spændingsfeltet mellem at være erhvervsskolelærer og/eller semi-terapeutisk omsorgsperson.

Situationen i det ovenstående er en del af et empirisk materiale genereret på baggrund af et feltstudium foretaget på fire forskellige afdelinger på en teknisk skole i efteråret 2010. Studiet har haft til hensigt at udforske erhvervsskolelæreres muligheder og begrænsninger i deres daglige arbejde med at fastholde frafaldstruede elever. Læreren Helle og eleven Linda, repræsenterer et eksempel på nogle af de betingelser, der rammesætter en lærer og en elevs deltagelse ind i en erhvervsuddannelse med fastholdelse på agendaen, men af etiske hensyn til deltagerne er navne og kontekstuelle detaljer anonymiseret. Helle står i en situation, hvor hun som lærer har det læringsmæssige ansvar og skal sikre en progression i elevernes faglige udvikling, samtidig med at hun oplever, hun ikke kan ignorere men skal håndtere, at der i elevernes liv er psykosociale omstændigheder, der måtte forhindre eller besværliggøre deres deltagelse i en uddannelsesmæssig praksis. Valget for Helle, og mange af hendes kollegaer på de udvidede grundforløb, bliver at søge at integrere en opmærksomhed rettet mod faget og det at være i en uddannelsesmæssig sammenhæng med en omsorgsorienteret opmærksomhed.

Med afsæt i ovenstående vil jeg i artiklen vise, hvordan en institutionel målsætning om fastholdelse og rammerne herfor medierer, at der til lærernes emotionelle handlinger er knyttet en vis ambivalens forstået på den måde, at der til lærernes vægtlægning af at praktisere nærvær, engagement, støtte og anerkendelse i nogle situationer ”opstår” mod-emotioner såsom: svigt, dårlig samvittighed, afmagt, skuffelse, frustration. I sammenhæng hermed er der for lærerne forbundet en række dilemmaer med grænsesætning i forhold til ansvarstagen og engagement i elevernes velbefindende. Hvor går grænsen mellem professionel, personlig og privat og kan man lade nærvær og tilstedeværelse række ud over samværet i selve læringsrummet? Hvordan håndterer man en oplevelse af afmagt, når det ikke lykkes at understøtte en elevs deltagelse ind i uddannelsessystemet, og eleven i stedet ender med at droppe ud?

Et hurtigt blik på en forståelse af frafald

Frafaldet på erhvervsuddannelserne i Danmark har været støt stigende de sidste 10 år, hvilket udfordrer den politiske målsætning fra Globaliseringsaftalen i 2006 om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse i år 2015.¹⁷ I et forsøg på at fastholde flere elever i erhvervsuddannelsessystemet har danske erhvervsskoler siden januar 2008 skullet udbyde forskellige grundforløbspakker med den målsætning at imødekomme og inkludere elevernes forskelligartede behov og

¹⁷Globaliseringsaftalen 2006, http://www.uvm.dk/I-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF06/061102_Globaliseringsaftalen.ashx

ressourcer både fagligt og socialt.¹⁸ På denne baggrund udbydes der på flere tekniske skoler udvidede grundforløb for elever, der vurderes at være frafaldstruede grundet sociale, personlige og/eller faglige problemer. På disse grundforløbshold har eleverne længere tid til at gennemføre grundforløbet, og lærer-elev ratioen er mindre end på ordinære grundforløb med henblik at muliggøre en mere stabil, kendt og tillidsfuld lærer-elev relation.

Elever, der falder fra, har i mange tilfælde haft et skoleforløb præget af faglige nederlag, og en oplevelse af sig selv som en, der ikke mestrer at deltage i en skolemæssig sammenhæng (Hess & Copeland, 2001). På baggrund af interview med unge, der er droppet ud af en erhvervsuddannelse, finder Jonker (2006) hos de unge et gennemgående tema om at opleve sig selv og blive oplevet af lærere som demotiveret og håbløs i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Efter 10 års endt obligatorisk skolegang søger mange af disse unge ud på arbejdsmarkedet med forhåbning om at kunne indfri en identitet og position, der anerkendes af andre (Jonker, 2006). Inspireret af den nyere internationale forskning vedrørende frafald og fastholdelse er jeg interesseret i de institutionelle faktorer, der kan bidrage til at skabe en uddannelsesmæssig sammenhæng, der får de unge til at føle sig som produktive, aktive og inkluderede deltagere i en ungdomsuddannelse. Af institutionelle faktorer, der kan have positiv betydning i forhold til fastholdelse, kan blandt andre nævnes: tidlig identifikation af frafaldstruede og særligt tilrettelagte uddannelsesforløb med kombination af uddannelsesspecifikke og mere sociale indsatser (Rumberger, 1987), uddannelsesforløb med en vægtning af praksisnær undervisning (Riele & Crump, 2002), og etablering af mindre læringsmiljøer på store skoler, hvor størrelse og afstand ellers mindsker elevernes muligheder for at etablere stabile relationer til lærerne (Felner et. al., 2007).

Ovenstående institutionelle faktorer er imidlertid ikke forhold, der implementeres ved den blotte beslutningstagen. De udledes, levendegøres og muliggøres af konkrete personer, ofte med læreren som tovholder i den daglige læringskontekst. En lang række undersøgelser om fastholdelse (Finn, 1989; Croninger & Lee, 2001; Lee & Burkham, 2003) har peget på betydningen af lærere, der er omsorgsfulde, støttende, engagerede og nærværende, og som er opmærksomme på at etablere et trygt læringsmiljø, hvori elevens selvtillid i forhold til præstationer i skolen kan opbygges. Der er indenfor uddannelsesområdet generelt en udbredt enighed om, at lærerens person og relationskompetencer har stor betydning for elevernes trivsel og læringsmæssige progression. Der er imidlertid få

¹⁸ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK nr 1514 af 15/12/2010, § 57
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=134929#K4>

undersøgelser der bidrager med et blik på lærernes oplevelser af og erfaringer med at håndtere de emotionelle aspekter, der er indeholdt i de daglige fastholdelsespraksisser.

Ved at fokusere på udøvelsen af emotioner og benævne disse emotionelle handlinger, forsøger jeg at bidrage med et nyt analysetema ind i forskningen om frafald og fastholdelse ved at sammenvæve litteratur om emotioner med et situeret perspektiv på deltagelse i sociale praksisser (Dreier, 1999; Lave & Wenger, 1991; Tanggaard 2006). Hensigten med denne artikel er således at analysere og diskutere forståelsen og udøvelsen af emotioner med fokus på de særlige sociale praksisser og institutionelle deltagelsesbaner, der reflekteres i de personlige emotionelle udtryk i en uddannelsesmæssig sammenhæng. På den baggrund rammesætter jeg emotioner som handlinger, der udøves af en person, (erhvervsskolelæreren) i forhold til en anden person, (eleven), i en specifik social praksis, (et udvidet grundforløb på en erhvervsskole, hvor der åbnes op for fastholdelse af elever, der bringer personlige, sociale og eller faglige problemstillinger med ind i læringssammenhængen). Jeg vil hermed betone, at de emotionelle handlinger udfoldes i et situeret møde mellem læreren som fastholdende aktør og eleven som fastholdt aktør. De centrale spørgsmål, som artiklen søger at besvare er: Hvad fortæller de emotionelle handlinger om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i erhvervsuddannelsessystemet (med dets særlige institutionelle deltagelsesbaner), og hvilke muligheder åbner det for eleverne og deres deltagelse og tilstedeværelse ind i uddannelsessystemet?

Emotionelle handlinger som situerede praksisser

Emotioner som centralt i lærerprofessionen

Emotionelle aspekter af relationen mellem erhvervsskolelærere og potentielt frafaldstruede elever synes at være udbredt i den daglige uddannelsessammenhæng, sådan om det kommer til udtryk i deltagerobservationerne og lærernes egne beskrivelser af at være en nærværende lærer, der spotter elevernes aktuelle emotionelle tilstand. Der er indenfor studier af emotioner i relation til det pædagogiske felt bred enighed om, at emotioner og håndtering af emotioner er en del af nerven i lærerprofessionen. Blandt andre markerer Hargreaves (1998), at "*emotions are at the heart of teaching*" (Hargreaves, 1998: 835), og at undervisning derfor ikke kan reduceres til rationelle og tekniske standarder og forskrifter, men må ses som emotionelle praksisser. Van Maanen (1995) har beskrevet "the tactful nature of teaching", hvilket refererer til den sensitivitet, lærere demonstrerer i deres arbejde med unge i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Ifølge Van Manen er det denne sensitivitet, der gør læreren i stand til at læse sine elever og lykkes med at afstemme krav og udfordringer til

eleverne, så disse matcher elevens stemning i det pågældende øjeblik. Det taktfulde aspekt af sensitiviteten kommer til udtryk ved, at læreren er i stand til at fornemme, hvornår vedkommende skal engagere sig i eleven, og hvornår vedkommende skal holde en vis distance og være opmærksom på ikke at kræve for meget af en elev i den specifikke situation. Sensitivitet og empati anses som kernekompetencer indenfor pædagogiske praksisser og er ofte blevet knyttet til begrebet om emotionel intelligens, som af Goleman (1998) bredt er defineret som at kunne håndtere emotioner og relationer. Begrebet emotionel intelligens og forestillinger herom har haft stor indflydelse på forståelsen af emotionelle handlinger såsom omsorg, engagement, nærvær og støtte som noget, der vedrører og er afhængig af det enkelte individs kompetencer, personlige dispositioner og præferencer, moral, etcetera. Begrebet emotioner er dog på mange måder abstrakt at få greb om. Det bruges i mange forskellige sammenhænge med tråde til forskellige psykologiske skoler, der knytter an til divergerende forståelser af fænomenet, hvoraf begrebet om emotionel intelligens repræsenterer et muligt perspektiv. Groft skitseret forstås emotioner indenfor et kognitivt perspektiv som responser, der opstår på baggrund af en kognitiv vurdering. Biologiske perspektiver fremhæver vigtigheden af at forstå emotioner som genetiske dispositioner og med afsæt i et psykodynamisk perspektiv må aktuelle emotioner forstås som indre motiveret formet af tidligere erfaringer, der kan strække sig tilbage til barndommen (Elmholdt og Tanggaard, 2011). Jeg underkender ikke betydningen af biologiske aspekter eller tidlige følelsesmæssige erfaringer. Ej heller at der er en forbindelse mellem det kognitive og det emotionelle. Men inspireret af blandt andre Hargreaves (1998, 2000) er jeg i denne sammenhæng interesseret i at udforske, hvordan sociale processer og interaktioner i bestemte institutionelle praksisser reflekteres i læreres følelser og emotionelle handlinger.

Emotioner som produktive kræfter i en institution

Emotioner er og har altid været involveret i de fleste praksisser på arbejdsmarkedet (Fineman, 2008). Dog er der igennem de senere år kommet mere fokus på potentialerne i emotioner som en produktiv ressource i organisationer blandt andet i forhold til relationer til kunder, klienter, brugere, borgere. Medarbejdere fremkalder, former og regulerer følelsesmæssige udtryk i forhold til den konkrete organisatoriske praksis, opgaven i denne og de andre aktører knyttet til praksissen, og der rettes herved en stigende opmærksomhed mod, hvordan emotionerne håndteres og er en "vare", der skal leveres (Kamp, Bottrup & Sørensen, 2010). Hochschild (1983) var med begrebet "emotional labour" en af de første til at beskrive, hvordan følelsesarbejde og emotionelle udtryk ikke blot er aspekter, der vedrører det individuelle niveau, men må analyseres på baggrund af den organisatoriske og institutionelle kontekst, hvori medarbejderen udfører sit arbejde. Hochschild bringer perfor-

mance tankegangen ind i forhold til emotioner ved at påpege, at der i en pågældende institutionel sammenhæng vil være normer og forventninger til hvilke emotioner, der opfattes som passende og hensigtsmæssige for opnåelse af institutionens målsætning. Hochschild demonstrerer i sin forskning en bekymring for de identitetsmæssige trusler, der kan være forbundet med emotionelt arbejde. Når følelser gøres til en vare, noget der performes og bruges instrumentelt, er der en risiko for at det fører til fremmedgørelse og udbrændthed. Jeg vil ikke anfægte relevansen og argumentationen for denne bekymring, men argumentere for at der i det emotionelle arbejde også kan ligge positive potentialer. Eksempelvis viser mit empiriske materiale, at omsorg og andre emotionelle handlinger i forhold til de unge kan være en produktiv, positiv kraft i konstitueringen af positive identiteter for såvel elever som lærere.

Der er igennem de seneste år formuleret en række kritikker af Hochschild og andre forskeres fokus på organisationens entydige definitionsmagt i forhold til den emotionelle dagsorden. Af kritikpunkter fremhæves blandt andet, at medarbejdernes og kollegaernes egne bidrag til regulering af følelsesudtryk negligeres og de herved fremstår som passive subjekter (Kamp et. al., 2010; Bolton & Boyd, 2006). Som alternativ advokerer Kamp et. al. (2010) for en mere kompleks og dynamisk tilgang ved at flytte fokus fra Hochschilds betegnelse "the managed heart" til betegnelsen "managing emotions". I tråd hermed foreslår Bolton & Boyd (2003) begrebet "emotion manager" for at indikere et perspektiv, der giver plads til, at medarbejdere i konkrete situationer selv kan vælge at yde lidt mere eller lidt mindre overfor en kunde eller en borger i forhold til, hvad der af institutionen formelt eller uformelt foreskrives.

Emotionelle handlinger situeret i institutionelle sociale praksisser

Med inspiration fra de ovenfor præsenterede perspektiver på relationen mellem subjekt, emotioner og strukturer i den institutionelle kontekst vil jeg her tillade mig at understrege betydningen af at kunne fremanalysere det aktive subjekt, der er situeret i en pågældende social praksis - et subjekt der handler og sætter sit præg på sin emotionelle deltagelse i den institutionelle praksis. For at begribe samspillet mellem subjekt og institution finder jeg inspiration i et situeret perspektiv på deltagelse i sociale praksisser.

Med begrebet deltagelse bliver det ifølge Dreier (1999) muligt at forstå:

"(...) den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af, og ud fra den måde, hvorpå personen tager del heri." (Dreier, 1999, p. 78).

Det, som personen er en del af og tager del i, er de sociale praksisser, der på et hvilket som helst tidspunkt situerer personen et konkret sted i en bestemt samfundsmæssig sammenhæng. Dreier fremhæver, at hver person har sit særlige ståsted i en social praksis: *“Herfra handler, føler og tænker personen i forhold til denne praksis og i forhold til sin mulige deltagelses betydning for sit liv.”* (Dreier, 1999, p. 79).

For at kunne orientere sig og handle i en pågældende social praksis må personen tage personligt stilling til de foreliggende muligheder og begrænsninger og disses betydning for hans/hendes interesser og behov: *“Med stillingtagen menes først og fremmest noget dybt praktisk, som sætter personen i stand til at orientere sig og give sin deltagelse retning.* (Dreier, 1999, p. 80). Det at orientere sig og give sin deltagelse retning, at gøre ting og gøre dem på en bestemt måde, knytter sig til handleaspektet, som er et gennemgående fænomen, der præger det situerede perspektiv. Dreier (1999) taler om handlekontekster, hvilke han definerer som samfundsmæssigt arrangerede socio-materielle enheder der findes på bestemte lokaliteter og består af bestemte medlemmers deltagelse:

“Den samfundsmæssige tilrettelæggelse af handlekontekster omfatter også institutionelle arrangementer af, på hvilke tidspunkter og perioder i en persons livsforløb og med hvilke særlige funktioner en person skal/kan deltage i denne institutionelle praksis (...)Vi kan kalde sådanne institutionelle arrangementer for institutionelle deltagelsesbaner.” (Dreier, 1999, p. 82).

Dreier pointerer, at den pågældende kontekst kun kan bestå, hvis den reproduceres og udvikles i kraft af deltagernes handlinger. Samtidig er de institutionelle deltagelsesbaner med til at rammesætte de personlige deltagerbaner, hvorved det institutionelle og det personlige ses som gensidigt konstituerende.

Jeg finder i det situerede perspektiv potentiale for at udfolde det emotionelle aspekt af personens deltagelse i en pågældende praksis, da jeg ikke har fundet dette aspekt ekspliciteret i den eksisterende litteratur. Jeg vil argumentere for, at det udvidede grundforløb, som et institutionelt arrangement, og de sociale praksisser knyttet hertil muliggør bestemte måder at forholde sig emotionelt til sig selv, til aktiviteten og de andre aktører involveret i aktiviteten. Samtidig får den enkelte persons særlige ståsted og personlige stillingtagen betydning for den måde, hvorpå emotionelle udtryk og handlinger udfoldes og derved reproducerer eller fornyer aspekter af de sociale praksisser. Jeg finder det imidlertid vigtigt at betone og identificere betingetheden ved personens deltagelse og per-

sonlige stillingtagen. Med dette mener jeg, at eksempelvis lærerne, der realiserer deres personlige deltagerbane på de udvidede grundforløb, agerer ud fra et ønske om at bidrage til, at flere unge fastholdes i uddannelsessystemet, men at strukturelle begrænsninger og barrierer forbundet med dagligt at udføre fastholdelse som social praksis ikke nødvendigvis er tydelige og gennemskuelige at forhandle og manøvrere i. På baggrund heraf forekommer lærerne til tider at opleve svigt, afmagt og frustration forbundet med ikke at kunne give deres egen og elevernes deltagelse den retning, som de finder mest hensigtsmæssig.

Empirisk kontekst og forskningsdesign

Det empiriske materiale, der danner grundlag for analyserne i denne artikel, baserer sig på et kvalitativt studie, der har haft til formål at udforske erhvervsskolelæreres muligheder og begrænsninger i det daglige arbejde med at fastholde frafaldstruede unge. Til studiet knytter sig brugen af deltagerobservationer og semi-strukturerede interview med lærere tilknyttet de udvidede uddannelsesforløb.

Jeg udførte i perioden august 2010 til februar 2011 etnografisk feltarbejde på fire forskellige indgange¹⁹ på en teknisk skole; bil, fly og andre transportmidler, mad til mennesker, produktion og udvikling samt strøm, styring og it. På hver indgang blev der udbudt et udvidet grundforløb på 40 uger i stedet for de ordinære 20 ugers forløb. Målgruppen for de udvidede grundforløb blev overvejende beskrevet som unge, der måtte have brug for god tid til at gennemføre uddannelsen grundet personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. Vanskelighederne kunne mere specifikt omhandle læse/skrive problemer, misbrug af euforiserende stoffer, fysiske eller seksuelle overgreb, kriminalitet, ADHD, depression, angst, konflikter med forældre etc. Jeg foretog deltagerobservationer i klasseværelserne, værkstederne, lærernes frokostur, i forbindelse med lærermøder, lærernes møder med andet pædagogisk personale såsom elevcoaches samt sociale fyraftensarrangementer. Min tilstedeværelse i disse forskellige sammenhænge udsprang af et ønske om at situere mig selv og mine kvalitative data – at være i situationerne og bevæge mig rundt i de forskellige handlekontekster knyttet til det udvidede grundforløb.

I forbindelse med min tilstedeværelse i værkstederne tog jeg ofte del i de praktiske arbejdsprocesser sammen med eleverne. Samværet omkring at foretage et starteftersyn af en bil, bage julesmåkager, svejse metalstykker sammen etc. betød, at jeg fik adgang til at tage del i uformelle snakke med ele-

¹⁹ Der er til de tekniske erhvervsskoleuddannelser knyttet 12 forskellige indgange; bil, fly og andre transportmidler, bygge og anlæg; bygnings og brugerservice; dyr, planter og natur; krop og stil; mad til mennesker; medieproduktion; merkantil; produktion og udvikling; strøm, styring og it; sundhed, omsorg og pædagogik; transport og logistik

verne, hvorved jeg fik et indblik i deres perspektiv på selve arbejdsprocessen, at være elev på en erhvervsskole, fremtidsplaner, oplevelser fra folkeskolen og andre uddannelsesforløb, fritidsinteresser, kammeratskaber etcetera. Disse uformelle samtaler har udgjort en værdifuld kontekstualiseret viden om den gruppe elever, som lærerne arbejder med i deres daglige praksis.

Parallelt med deltagerobservationer foretog jeg semi-strukturerede interviews med i alt tolv lærere, der alle var tilknyttet de udvidede uddannelsesforløb men på seks forskellige uddannelser. De interviewede lærere fordelte sig på begge køn, havde forskellige aldre, forskellig anciennitet som erhvervsskolelærere og forskellige erhvervsfaglige baggrunde. Brugen af en semi-struktureret interviewguide muliggjorde fleksible men stadig fokuserede interview (Kvale & Brinkmann, 2009), der havde til formål at bringe lærernes perspektiver på og oplevelser med deres daglige arbejde med frafaldstruede unge i fokus. Interviewene varede imellem 1½ - 2 timer og blev efterfølgende transkriberet.

Analyserne i denne artikel er baseret på situationer fra deltagerobservationerne, hvor emotionelle handlinger synes at være på spil verbalt eller kropsligt. Endvidere er der taget udgangspunkt i interview uddrag, hvor lærernes professionelle holdninger og oplevede erfaringer i forhold til at etablere og fastholde relationer til eleverne igennem deres uddannelsesforløb kom til udtryk. Jeg søgte i den forbindelse efter begreber og beskrivelser, der vedrørte det emotionelle aspekt af lærernes deltagelse på de udvidede grundforløb. Omsorg blev tidligt i analysen et tema, der syntes dominerende, og inspireret af O' Connor (2008) definerede jeg i den videre bearbejdning af min empiri omsorg som: *"emotions, actions and reflections that result from a teacher's desire to motivate, help or inspire their students"* (O'Connor, 2008, p. 117). Herudover stillede jeg mit materiale spørgsmål såsom: Hvilke forskellige synlige fremtrædelsesformer kan emotioner antage? Hvilke forskellige emotionelle stemninger beskriver lærerne hos sig selv og hos eleverne? På hvilken måde guider emotioner lærernes tilgang til eleverne? Hvilke muligheder og begrænsninger er der indlejret i at etablere en omsorgsfuld relation til eleverne?

Som kvalitativ feltforsker har jeg igennem både min tilstedeværelse i feltet samt min efterfølgende analyse søgt at være opmærksom og reflektiv omkring min egen blikretning og optagelse/opdagelse af det emotionelle aspekts betydning ift. lærerens måde at skabe en fastholdende relation. Parallelt med progressionen i min egen forskning, er der indenfor flere videnskabelige traditioner, herunder psykologien, blevet diskuteret udfoldelsen af et "affective turn", og en kritisk tilgangsvinkel kunne således være, om jeg med min blikretning over-emotionaliserer feltet? Og hvad betyder det for min

indtagelse af feltet og de sociale praksisser heri, at jeg er kvinde og psykolog? Jeg har som nævnt forsøgt at begribe emotions aspektet igennem en registrering af synlige handlinger og deltagernes fortællinger om den type interaktioner og aktiviteter, som de vurderer vigtige ift. et fastholdende miljø, hvori der fra deltagernes side er indeholdt en italesættelse af et fokus på emotioner. Kriteriet om synlighed og præsentationen af konkrete praksis situationer er således tænkt ind som en måde at muliggøre transparens i forhold til min (emotionaliserede) forståelse af feltet.

... Og så til en analyse af erhvervsskolelærernes emotionelle handlinger og deltagelsesformer

I det følgende afsnit præsenteres de mest centrale temaer, der i analysen er fremkommet vedrørende erhvervsskolelærernes emotionelle handlinger på de udvidede uddannelsesforløb. Pointerne, der vil fremdrages fra analysen, vedrører en identificering af de produktive fastholdende kræfter, der kan være indlejret i de emotionelle handlinger, og som bl.a. kan bidrage til konsolideringen af positive identiteter hos såvel elever som lærere. Herudover tematiseres en række ambivalenser og dilemmaer, der for lærerne følger med praktiseringen af emotionelle handlinger, og der peges på risikoaspekter forbundet med en over-emotionalisering af lærer-elev relationen, hvilket kan både vanskeliggøre samt udvide lærernes deltagelse og tilstedeværelse i forhold til elevgruppen.

Emotionelle handlinger som produktive ift. elevens udvikling af en mestringsidentitet

Jeg er fulgt efter Peter hen til en af svejsekabinerne. Jesper, der begyndte for en uge siden har lavet sin første tic svejsning og beder Peter kigger på det. Peter siger:

“Det ser sgu’ godt ud! Her er der lige et par underhvelvninger, så der bliver samlingen svagere end emnet og det dur ikke, så da skal du lige gøre det lidt tykkere. Men det ser ud til at du kunne blive sådan en irriterende en som Lasse (klapper Lasse på skulderen), som klarer det i anden omgang.” (Feltnoter, grundforløbet produktion og udvikling, Oktober 2010)

Både under min tilstedeværelse i værkstederne og klasselokalerne samt i læsningen af interviewene med lærerne fremstår det som et gennemgående tema, at lærerne lægger vægt på at koble den teoretiske del af uddannelsen til den praktiske og opprioritere praksisnære aktiviteter. Mine feltnoter ovenfor illustrerer, hvordan den konkrete håndværksmæssige praksis ofte bruges som fundament for en feedback, der gør de studerende opmærksomme på deres egen faglige udvikling, og sætter spiren til at stolthed, glæde og selvtillid kan vokse frem med elevens deltagelse i den uddannelsesmæssige

praksis. Poder (2010) fremhæver ved hjælp af begrebet “other emotion management” at en persons mod og handlekraft til at forfølge en ønsket identitet i høj grad er afhængig af tilstedeværelsen af andre, der træder ind som emotionsbearbejdere. Igennem andres brug af eksempelvis humor, provokation og opmuntring som emotionsbearbejdende teknikker: *“kan den pågældende person blive sat i emotionel bevægelse, så han eller hun sættes i stand til at forandre sig.”* (Poder, 2010, p. 82). Ses ovenstående interaktion mellem læreren Peter og eleverne Jesper og Lasse i sammenhæng med Poders pointe om emotionsbearbejdende relationer muliggøres en forståelse af Peters brug af humor, ironi, opmuntring, og anerkendelse som emotionelle handlinger, der understreger et engagement i faget og et ønske om ikke blot at invitere eleven ind i faget men også give eleven lyst og mod til at udvikle sig videre. Eleven tilbydes at træde ind i en deltagelsesbane, der for mange udgør et alternativ til deres hidtidige position i skolen som social praksis. I denne sammenhæng, i svejseskaberen eller i bageriet, tilbydes eleverne en mestringsidentitet (Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2006) – de opøver en kompetence i forhold til et håndværk, de smager på sproget og måden hvorpå ironi og humor bruges og de oplever den fysiske kontakt. Læreren personificerer faget og giver igennem påklædning, jargon og brugen af værktøj og materialer, eleverne adgang til ressourcer, som er relevante for elevens fremtidige handlinger og som konstituerer en mulig bane ind i voksenlivet. Den sociale håndværksmæssige praksis medierer således emotionelle handlinger som engagement og anerkendelse, der får betydning for elevens identitetsarbejde.

Emotionelle handlinger som konstituerende for en positiv identitet hos læreren/udøveren

Flere af lærerne fortæller om deres følelse af glæde og tilfredshed, når de bemærker, at en elev begynder at tro på sig selv. Lærerne investerer håb på vegne af eleverne, og flere af dem beskriver en følelse af begejstring, når en elev, på trods af at have mange odds imod sig, står med et grundforløbsbevis i hånden og er klar til at søge en praktikplads:

Peter: “Og så har jeg også et eller andet, det lyder nok helt idiotisk, men jeg har også et eller andet med, jeg kan godt lide, hvis man kan få unge mennesker på ret køl, altså det ville glæde mig helt vildt. (Interview med Peter).

Ved at invitere eleven ind i en deltagerbane, der bevæger dem bort fra deficit og vanskeligheder og i retning af mestringsidentitet, kan det tænkes, at der foregår en sideløbende positiv konsolidering af lærerens egen deltagerbane og personlige ståsted og identitet som lærer. Ifølge Poder (2010) kan håndtering af andres emotioner spille en betydningsfuld rolle i menneskets bestræbelser på at skabe eller vedligeholde en positiv identitet. Det kan på baggrund heraf tænkes at relationen til eleverne

konstituerer en positiv identitet for læreren som “bevægeren”, der giver folk en “second chance”, den der tror på den unge. Bathmaker & Avis (2007) fremhæver, at konstruktionen og vedligeholdelsen af en positiv læreridentitet i høj grad er forbundet med at være i stand til at etablere et læringsmiljø, hvori eleverne føler sig anerkendte og inkluderede, og at relationen til elevernes præges af empati og omsorg. Bathmaker & Avis finder i deres interviewmateriale, at de interviewede lærere opstiller egne idealer om lærerpositionen som en modfortælling til, hvordan de tidligere i deres eget liv har oplevet en lærer forvalte sin position med en manglende interesse i eleverne eller nuværende kollegaers talen ned til eleverne. Også i mit materiale formulerer lærerne kriterier for forvaltningen af en foretrukken identitet som lærer, der oprigtig er interesseret i at hjælpe eleven til at realisere sine læringspotentialer eller komme på “ret køl”. I sammenhæng hermed knyttes der beskrivelser til potentielle mod-identiteter, som de tager afstand fra:

Peter: “Jeg kan huske, jeg havde nogle lærere, da jeg gik i skole, og det har jeg lovet mig – det er et af de løfter, jeg har givet mig selv – jeg havde nogle lærere, nogle gamle, bitre mænd som hvis de blev vrede på mig, hvis jeg havde gjort noget forkert, så kunne de være vrede i en uge på mig. Og jeg har lovet mig selv, sådan vil jeg aldrig nogensinde være, fordi hvis jeg – jeg har sagt til Poul [kollega] “bliver jeg sådan så giv mig en i nakken med et vandrør eller et eller andet, så skal jeg ud herfra”.”(Interview med Peter).

I ovenstående citat beskriver Peter sine erindringer om måden hvorpå, vrede og afstandtagen har været dominerende emotionelle handlinger udlevet af læreren i hans egen skoletid. Peter fortæller flere gange igennem interviewet, at han ikke tror på, at vrede og skæld ud flytter noget i forhold til de unge, han arbejder med. Peters forestilling er, at hovedparten af eleverne igennem deres folkeskoletid er blevet mødt med irettesættelse, irritation og vrede. Som Peter udtrykker det ovenfor, har han taget et bevidst valg, en personlig stillingtagen til, ikke at ville lade sin fremtoning i værkstedet være styret af vrede og bitterhed men i stedet etablere en relation til eleverne, der præges af emotionelle handlinger, der giver eleverne en følelse af, at der sættes pris på deres tilstedeværelse, og at de faktisk er ok, til trods for at de er kommet 15 minutter - 1 time for sent om morgenen. I relation til sidstnævnte situation, er der i forbindelse med mine deltagerobservationer flere situationer, hvor Peter tydeliggør for eleverne, at der er noget i elevernes måde at deltage i uddannelsessystemet, som der skal arbejdes med, men at han tilbyder sig selv som med-hjælper, der vil være med til at bane

elevens vej til rettidig tilstedeværelse ved eksempelvis at sende eleven en godmorgen sms, der vækker eleven.

Udover at hjælpe eleven på vej ind i en uddannelsesmæssig og faglig deltagelsesbane er flere af lærerne optagede af at støtte elevernes mere generelle modningsproces og oplevelse af at bevæge sig i retning af voksenlivet. Igennem kontaktlærersamtaler med eleverne italesætter flere af lærerne elevernes trivsel. Lærerne forsøger at støtte eleven i at være opmærksom på “normale” identitetsmarkører, der er forbundet med at være teenager, som supplement til de vanskeligheder, den unge forsøger at håndtere.

Lise: Jamen jeg kan huske en, han indrømmede selv at han havde røget for meget hash, og havde svært ved at koncentrere sig og havde svært ved at følge med og egentlig ikke rigtig kunne finde ud af det sådan. Og så havde jeg en samtale med ham, hvor jeg spurgte ham sådan lidt hvordan han havde det. Jamen han havde sådan en altid uro i kroppen. Øhm og han vidste ikke lige helt hvorfor. Så siger jeg: Jamen hvornår specielt er det? Jamen det var sådan, når der er nye mennesker og især piger, siger han så. Så siger jeg: Jamen hvor gammel er det du er? Jamen jeg er 16. Så siger jeg: Jamen søde ven, det er fordi du er teenager, altså du er ved at blive voksen, du er ved at finde ud af, hvor er det du skal være henne her i livet. Og så kunne jeg se på ham, han sad sådan lidt: jamen er jeg så ikke dum? Jeg var jo sådan helt, altså: Nej, du er ikke dum. Hvem er det der siger, at du er dum? Og jeg kunne se på ham, han var sådan helt: Nå! Og han blev sådan næsten ti centimeter højere, fordi nu var han ikke dum mere, altså. (Interview med Lise).

Igennem samtalen med den unge forsøger Lise at udfordre den unges hidtidige identitet som dum og ukoncentreret på grund af hashmisbrug og tilbyder ham i stedet et syn på sig selv som en 16-årig teenager, der bliver ukoncentreret i situationer, hvor piger er til stede. Hermed ikke sagt at den unges hashmisbrug ikke vil kunne have neurologiske konsekvenser, og at Lises “diagnose” er korrekt. Det interessante for mig at se, er den identitetsmæssige forhandling, der finder sted. Lises forsøg på at praktisere emotionelle handlinger såsom anerkendelse og accept og hendes oplevelse af, at hun med samtalen lykkes med, at den unge flytter sig følelsesmæssigt i en positiv retning i forhold til sin selvforståelse.

At balancere elevens velbefindende igennem sansemæssige og rumlige potentialer

Dét at "se" sine elever er en ofte anvendt verbalisering blandt lærerne, der har til formål at hjælpe læreren til en vurdering af, hvorvidt eleven forekommer at trives ud fra vedkommendes kropssprog og ansigtsudtryk samt tydeliggøre overfor eleven, at hans/hendes tilstedeværelse ikke blot noteres på et stykke papir men også bemærkes og anerkendes. Den formelle registrering er en central institutionel praksis, der finder sted hver morgen. Læreren sætter krydserne og tilstedeværende/fraværende elever registreres, således at der fra studiekontoret kan praktiseres repressalier i tilfælde hvor fraværet overstiger den af institutionen fastsatte maksimum procent. Flere af lærerne nævner vigtigheden af at holde øjenkontakt med hver enkelt af eleverne, når de foretager den formelle registrering. Lærerne associerer handlingen "at se" med at etablere en positiv kontakt og kommentere på eksempelvis en ny frisure, gårsdagens fodboldkamp eller bemærke overfor en elev, der har været fraværende fra skole i nogle dage, at "det er godt at have dig tilbage". Udover at bruge øjenkontakten som en anerkendende handling, oplever lærerne, at øjenkontakten bibringer dem vigtig information om elevens trivsel – ser hun glad ud? Har han et fjernt udtryk i øjnene? Slår han blikket ned? Hun småpjatter ikke med sidemanden som hun plejer at gøre det etc. Ifølge Bartholdsson (2009) er spørgsmålet om at "se" eleverne og deres behov blevet en gængs måde at udtrykke sig i skolerne i dag, hvilket kan knyttes til en diskurs om børn og forældre i dag. Børn i dag er børn med problemer, der skal tages hensyn til. Desuden er børn i dag børn, der har travle forældre, og børn tilbringer derfor mere tid med professionelle omsorgspersoner end deres forældre. Ifølge Bartholdsson bliver det således læreren, der med sit "blik", udøver omsorg og er i stand til at fortolke elevens følelsesmæssige tilstand, hvorved der kan tales om en professionel positionering, der konstituerer lærerens betydning for elevens velbefindende.

Lærerne i mit studie giver udtryk for, at praksissen "at se" spiller en afgørende rolle i forhold til på bedst mulig vis at etablere den mest optimale læringssituation for den enkelte elev i forhold til at matche elevens velbefindende den pågældende dag. Endvidere bliver det at se sine elever også et udtryk for relationelt at etablere læringsrummet og igennem fysiske bevægelser facilitere elevernes oplevelse af lærerens tilstedeværelse som både en nærværende og læringsmæssig rammesættende figur:

Lia: Jeg går ikke bare ind og siger godmorgen og så går vi i gang. Jeg skal lige runde en her. Hernede skal jeg måske sådan lige lægge en hånd på skulderen af dem og spør-

ge, om de har haft en god weekend. Jeg skal sådan liige (-) nu er vi lige her. Jeg ved godt, hvem der har brug for det, og nogle gange kan det også være dem, som er meget højrøstede og alt muligt, så går jeg lige over og lægger en hånd på skulderen af dem og så siger jeg: Nå, så er vi klar i dag. Stille og roligt, er vi ikk'? Så siger de: Jo. Det tror jeg på, det er min mening og opfattelse af det, at så har vi en god kontakt når vi starter. (Interview med Lia).

Flere af lærerne karakteriserer traditionel tavleundervisning som distancerende, defineret ved at læreren fysisk placerer sig oppe foran ved tavlen med afstand til eleverne, og blot er der for at "rabbe sin viden af". Der tales *til* eleverne og ikke *med* eleverne, som Lia udtrykker det. I stedet fremhæver flere, at de foretrækker at indtage en fysisk bevægelig position. Det at bevæge sig rundt imellem eleverne, som det blandt andet beskrives i ovenstående interviewcitater, bliver forbundet med et ønske om at signalere mere personlig tilstedeværelse og give eleverne indtrykket af "jeg kan godt lide dig og vil gerne hjælpe dig til at lære". Lærerne udtrykker således en bevidsthed om måden, hvorpå det fysiske rum kan anvendes som ressource til at skabe et nærværende, personlig relation. I sammenhæng hermed er der flere eksempler på, at en lærer har eksperimenteret med valget af møbler til læringsrummet ud fra en tanke om, at møblet kan facilitere en setting, hvori emotionelle handlinger såsom tillid kan udfolde sig på en anden måde end sædvanligt:

Lia: Vi [et lærerteam] var de første, der købte sofaer til klasselokalerne.

LL: Hvad var tanken med de sofaer?

Lia: At vi skulle have et sted, hvor man snakkede uformelt. der skulle være en varme, der skulle være øhm – ja et sted, hvor man lige kunne sætte sig ned med dem, sidde i blandt dem. I stedet for altid der er den afstand, at man står her og de sidder hernede. Altså sommetider så sidder man også nede ved dem, men der er meget den afstand. Og man kan også mærke det, når vi sætter os i sofaen lige imellem dem, skulder ved skulder, så er det en helt anden snak, vi får. (Interview med Lia).

Det uddybes ikke, hvad der mere specifikt ligger i, at det er en "helt anden snak" som læreren får med sine elever, når hun sidder imellem dem i sofaen. Men det fremhæves, at sofaen har potentiale til, at der kan skabes en stemning af varme og nærhed som alternativ til den sædvanlige afstand. Hertil kommer et billede af, at varmen og nærheden suppleres af en form for lige-værd og lige-gyldig tilstedeværelse udtrykt igennem kroppe, der har fysisk kontakt med hinanden i kraft af skulder ved skulder positionen.

Fra det faglige professionelle rum til det personlige rum

Generelt er der i interviewene adskillige eksempler på, at lærerne prioriterer at bevæge sig ud i sociale praksisser med eleverne, hvor de typiske markører for en lærer-elev relation i en faglig sammenhæng suppleres med aktiviteter og oplevelser, såsom bowling, svømning, kanoudflygt, der kan muliggøre, at andre positioner og ressourcer bringes i spil hos såvel lærere som elever. Flere af lærerne giver udtryk for, at en distanceret, fagfaglig orientering ikke flytter noget i forhold til den pågældende elevgruppe. Der tages afstand fra de kollegaer, der forekommer at ville holde fast i en lærerposition præget af en tilgang til, at eleven selv må bringe motivation med ind i læringsrummet, og at læreren kan forbeholde sig ret til ikke at engagere sig personligt i elevens læreproces. Flere af lærerne understreger, at de ser en omsorgsfuld relation til eleverne som en nødvendighed, såfremt man som lærer er tilknyttet det udvidede grundforløb:

LL: Hvis du skulle skrive en stillingsannonce på en lærer til et udvidet grundforløb, du skulle have en kollega, hvordan øh – hvad skulle der skrives i den?

Lise: Rummelighed.

LL: Rummelighed

Lise: (griner) Med store bogstaver, tror jeg. Og så brænde for omsorgen for de her elever, fordi mange af dem kan jo slet ikke – det kan godt være, de kan sidde stille i et klasselokale i 8 timer, men de lærer ingenting. Fordi at der er ikke omsorg omkring dem, der er ikke opmærksomhed omkring dem. Så det skal være en person, som kan det her. Øhm det rent faglige skal være lidt på vågeblus, før vi har fået – altså vi kan først lære dem de her ting, når der er ro omkring dem. Så det skal være en person, som er opmærksom på det. (Interview med Lise).

Som supplement til ovenstående beskriver læreren Dorte, at hun igennem de seneste to år som lærer på det udvidede grundforløb er blevet bevidst om at kunne orientere sig og bevæge sig imellem to rum, som hun benævner det personlige rum og det professionelle rum. Dorte har tidligere opfattet det personlige rum som værende forbeholdt de personer, som man elsker og drager omsorg for i sit private liv. På baggrund af mødet med de unge og særligt de unges fortælling om at føle sig afvist og forkert i en lærers øjne, er hun imidlertid blevet optaget af, vigtigheden af at kunne håndtere en mere mudret afgrænsning imellem de to rum. Dorte beskriver det som, at man som lærer må ”lukke dem ind”, hvilket er et tema, der kan genfindes i flere af de andre interviews formuleret som at ville ”give dem en del af mig” eller vise dem at ”jeg er også kun et menneske”. Det forekommer, at der i

disse udtryk er indlejret en logik om omsorg, nærhed og personligt engagement som meningsfulde emotionelle handlinger, der bør praktiseres, når man som lærer agerer i en institutionel deltagelsesbane etableret for elever, der igennem en årrække har været marginaliseret eller risikeret at blive marginaliseret i uddannelsessystemet. Imidlertid er det generelt utydeligt, på hvilken baggrund denne logik er opstået, eller hvem/ hvad der måtte have formuleret denne som den ”rigtige” måde at agere i de sociale praksisser på det udvidede forløb. I stedet forekommer det, at flere af lærerne giver udtryk for en personlig stillingtagen - at de har truffet et personligt valg om at ville etablere og lede et nærværende, trygt og tillidsfuldt læringsrum.

At vide tilstrækkeligt eller at vide for meget

Lia: Der var en af mine elever, som havde en far, som var rigtig syg, han var ved at dø af kræft, og lige pludselig en dag så blev det bare for meget for hende, og hun græd og hun kom ind på, at hun ville nok stoppe i skolen, fordi hun kunne ikke overskue, at nu kom hun bagud og du ved - alt muligt ramlede i hovedet af hende. Og lige så snart vi lige fik snakket sådan i 10 minutter, at: det gør du jo ikke, og det er helt lovligt at du er hjemme, det skal du ikke sidde og føle dig dårlig over og hvad ellers der er. Åh der faldt jo en helt anden ro på hende. (Interview med Lia)

Der er i det empiriske materiale adskillige eksempler på, at en lærer er involveret i at hjælpe en elev med at håndtere et personligt problem. Lærerne forsøger at identificere og balancere elevens emotionelle tilstand og støtte eleven med at kunne håndtere såvel en følelsesmæssig påvirkning relateret til et personligt problem og samtidig være deltagende i en læringsmæssig praksis. Læreren bevæger sig herved af og til i retning af at forhandle nogle af de institutionelle praksisser, der er omkring eksempelvis fraværsprocent eller rækkefølge i opgaveporteføljen. I den forbindelse vurderer flere af lærerne, at det er afgørende, at de har viden om de problemstillinger, der præger de unges liv, såfremt de skal lykkes med at arrangere et fleksibelt læringsrum, der kan fastholde dem i uddannelse. Flere af lærerne beskriver, at de i begyndelsen var meget chokerede over omfanget af elevernes problemer og at manglende viden om baggrunden for en elevs adfærd, har gjort det vanskeligt at håndtere og modificere egne følelser på en måde, der er hensigtsmæssig for interaktionen med elevgruppen. Lise beskriver sin opstart med elevgruppen på det udvidede forløb således:

Lise: Den verden med alle de problemer var så langt væk fra mig: at så mange elever kan have så store problemer i så ung en alder, det var jo – altså det vidste jeg slet ikke.

Det ville bare have givet mig mere ballast til at håndtere nogle ting, hvis jeg havde vidst mere om typen af elever på det udvidede forløb. Altså jeg var jo – havde en kort lunte, hvis man kan sige det sådan, mine aggressioner ville måske dæmpes noget, hvis jeg vidste, at de var sådan, altså jeg ville ikke så hurtigt give op og jeg ville ikke blive så hurtigt sur. Jeg ville ikke have været så irriteret, hvis jeg vidste baggrunden for mange af de her elever. Og det var simpelthen, altså det kan godt være, det er fordi jeg bare var dum, at jeg ikke tænkte over, at de har altså svært ved at læse og skrive og – rigtig svært ved at læse og skrive, og de har svært ved at koncentrere sig, og – øhm hvis der var nogen, der havde oplyst mig om ADHD-børn for eksempel, så ville jeg måske have undgået de konfrontationer, jeg har haft med dem (...) Det er først et stykke henne i forløbet, at de tør at være fortrolige med en lærer, ikk' oss'. Men man – efterhånden kan man måske bedre spotte de her elever, før de selv siger noget. Og det er jo erfaringen, der gør, at jeg kan gennemskue eleven, før de åbner op, ikk'. Men havde jeg nu bare haft lidt baggrundsviden, før jeg startede, så havde jeg også kunne redde, i gåseøjne, nogle elever. (Interview med Lise).

Lise fremhæver egne følelser såsom opgivenhed, irritation og vrede som emotioner, der bliver lettere for hende at dæmpe, såfremt hun kender til baggrunden for måden, hvorpå en elev deltager eller ikke deltager i den læringsmæssige praksis. Hun giver udtryk for, at viden om eleven og hendes evne til at bearbejde egne emotionelle udtryk får betydning for, hvorvidt hun kan ”redde” nogle elever. Hvorvidt Lise med ”at redde” mener at fastholde nogle elever og få dem igennem grundforløbet er uklart, ligesom det heller ikke er tydeligt, hvorvidt det er Lises egen mission, eller institutionens, som hun ønsker at lykkes med.

Flere af lærerne beskriver, at der for dem ikke er noget valg, når en elev betror sig til dem. Mange af eleverne har oplevet voksne, der har svigtet dem og ikke hjulpet. Lærerne lægger derfor vægt på, at åbenheden og tilliden fra eleven må imødekommes med umiddelbar tilstedeværelse og opmærksomhed. Dog oplever nogle af lærerne, at denne type relation til eleverne kan indebære at blive informeret om aspekter i elevernes liv, der er svære at rumme. Nogle lærere beskriver, at de har oplevet situationer, hvor de hellere ville have været den pågældende viden foruden, idet de oplever at blive eksempelvis for forsigtige med hensyn til at stille krav overfor en elev eller være bekymrede for en elevs aggression, såfremt denne er blevet påtalt i nogle papirer fra de offentlige myndigheder, der er sendt til skolen. I citatet ovenfor gav Lise udtryk for at viden om elevenes baggrund er vigtig

i forhold til at kunne håndtere egne emotioner bedre og hjælpe eleven bedst muligt. Igennem interviewet med Lise fremgår det imidlertid, at der for hende kan være forbundet en vis ambivalens med at vide for meget om en elev og vedkommendes problemer:

Lise: (...) Jeg kunne bare mærke det kom for tæt på med denne her elev. Og jeg ville have svært ved måske at være øhm – i en undervisningssituation at være altså sådan en autoritet og sige: så nu stopper legen her, ikk' oss', lad være med at sidde og pjatte så meget. Hvis jeg ved, at han faktisk har det rigtig, rigtig skidt derhjemme. Og der skal jeg jo selvfølgelig vide, hvad det er, men jeg skal også passe på, at jeg ikke bliver for meget mor og for omsorgsfuld. (Interview med Lise).

Lise udtrykker i ovenstående at hun kan være bekymret for hendes måde at forvalte sin autoritet i læringsrummet og i stedet bevæger ind i en for omsorgsfuld rolle, som hun forbinder med en familiær mor-barn relation. For andre af lærerne er der andre typer dilemmaer koblet til at skulle etablere og lede et læringsrum for den pågældende elevgruppe, herunder at afgøre hvilken af eleverne, der har mest brug for ens støtte.

At støtte én og lade de andre falde

Lærerne udtrykker, at de ofte oplever, at elevernes personlige problemer antager et sådant omfang, at eleven har behov for kontinuerlig og længerevarende støtte. I det skemalagte læringsrum, hvor en lærer som oftest er alene med et hold på 12-16 elever, oplever flere af lærerne, at det er vanskeligt at støtte op om både elevernes personlige problemer og faglige udvikling på en og samme gang. Som beskrevet i det indledende uddrag fra mine feltnoter, står læreren Helle i en situation, hvor én elev er ked af det, og hun forsøger at tage hånd om elevens emotionelle tilstand, samtidig med at flere af de andre elever har brug for hendes hjælp i forhold til at komme videre med den faglige opgave. Eleverne er visiteret til det udvidede grundforløb på baggrund af deres personlige, sociale og faglige vanskeligheder, og det er ikke usædvanligt at disse sættes i bevægelse samtidig. Når Helle i situationen siger "det er sgu' svært. Hvem skal jeg svigte?", giver hun udtryk for, at der ikke er nogen let eller rigtig måde, hvorpå den enkelte lærer kan møde samtlige elever og deres behov. Helle oplever, at hun som enkelt individ skal træffe beslutninger flere gange dagligt, der involverer, at hun intensiverer sin opmærksomhed og sit nærvær omkring en elev, hvorved hun samtidig bevæger sig bort fra de andre elever og deres behov – der findes ikke én *bedste* løsning. Med etableringen af et udvidet grundforløb og ønsket om at fastholde den pågældende elevgruppe, kan dette give anledning til en diskussion af, hvorvidt der i det institutionelle arrangement er indlejret en emotionel eks-

klusionsdynamik, hvor det at svigte nogen bliver en uundgåelig del, grundet sammensætningen af elever, der alle har brug for meget faglig støtte, samtidig med at deres liv har været præget af personlige og sociale problemer, der til tider gør det svært at tage del i en faglig sammenhæng. Set på baggrund af Helles situation bliver det den enkelte lærer, der bliver bærer af svigtdynamikken i og med, at det er den enkelte lærer, der dagligt står i de konkrete relationer med eleverne og skal fordele sine ressourcer imellem dem. Der kan herved være en risiko for, at læreren som enkelt individ føler sig ansvarlig for de daglige “svigt” og tolker eventuelle negative udtryk i elevernes deltagelsesbaner som udtryk for egen formåen/ikke-formåen.

At være betydningsfuld men grænseløs i sin deltagelse og tilstedeværelse

På trods af dilemmaerne forbundet med forsøge at balancere elevernes behov og emotionelle tilstande, er det for de fleste af lærerne også forbundet med glæde og tilfredshed at arbejde med unge mennesker i en læringsmæssig sammenhæng, hvor de bekræftes i, at deres tilstedeværelse er værdifuld. Peter fortæller, at han kørte træt i sit tidligere arbejde som svejser i en større industri virksomhed, hvorimod arbejdshverdagen som lærer på det udvidede forløb giver variation og udfordring i forhold til at lære sit fag fra sig og målrette det den enkelte elevs læringsforløb:

Peter: Der hvor jeg var før, der blev det hele sådan en trummerum. Jeg kunne – jeg vidste alt, kunne gøre alt. Og kendte alt til firmaet, altså det var sådan noget med at sætte hovedet på kommoden inden jeg gik hjemmefra, og så gik på arbejde og passede sine ting og så gik hjem igen. Hvor det her, det er noget helt andet, for jeg tager det sgu med hjem, og – altså mine elever ringer til mig om aftenen, og om morgenen og – altså det har jeg det godt med, rigtig godt med. (Interview med Peter).

For Peter slutter arbejdsdagen ikke kl. 15.30, når han forlader værkstedet på skolen. Mange af lærerne har jævnligt kontakt med eleverne udenfor skoletiden. De har som oftest kontakt med eleven over telefon, og fortæller eksempler på elever, der ringer op og lige skal have repeteret morgendagens program eller er kede af det på grund af kæresteproblemer, økonomiske vanskeligheder, tilbagefald med brug af hash etc. Hvis en elev ikke har været i skole i nogle dage og ikke har givet lyd, er det ikke usædvanligt, at lærerne benytter sig af eksempelvis facebook for at se, om eleven har været aktiv på sin profil. Fordi lærerne har kendskab til, hvad der rører sig i elevernes liv udenfor skolen, på godt og ondt, er det for de fleste af lærerne et vilkår, at de ikke blot “slipper” eleverne, når de efter endt arbejdsdag tager hjem. Flere af dem benævner den tætte kontakt som “at gøre lidt udover beskrivelsen” og beskriver denne type relation som positiv, idet de oplever det som værdi-

fuldt og bekræftende at kunne give eleverne en smule ekstra opmærksomhed og støtte, når der ikke er andre voksne, der kan være der for dem. Det er således et tilvalg at udvide deres nærvær og tilstedeværelse for eleverne.

Spørgsmålet er imidlertid, hvad denne udvidelse måtte betyde for elevernes personlige deltagerbane i uddannelsessystemet og i deres begyndende voksenliv generelt? Der er i materialet flere eksempler på, at sms-kontakt med læreren om morgenen får en positiv forandrende betydning i forhold til elevens daglige tilstedeværelse i institutionen. Endvidere forekommer det, at nogle af eleverne finder glæde og trykthed ved at kunne dele aspekter af deres liv med en erfaren voksen, der er en stabil figur i deres dagligdag. Dog kan det også tænkes, at der lægges kimen til, at eleven inviteres ind i en deltagelsbane præget af en afhængighedsrelation, og at læreren træder ind i en deltagelse præget af bekymring. En deltagelse der udvider arbejdstiden og ansvarsfølelsen i forhold til elevgruppen. På baggrund af elevsammensætningen og de personlige, sociale og faglige problemstillinger, der bringes med ind i den uddannelsesmæssige praksis, kan der for mig at være basis for en deltagerbane, der er indlejret i en art bekymringslabyrinth med gange, der er placeret i og udenfor uddannelsesinstitutionen. I denne labyrinth forsøger læreren at hjælpe eleverne med at finde den rette retning, og læreren bevæger sig aktivt omkring for at identificere elevernes position og mulige forhindringer for at hjælpe dem ind til midten, hvor ikke blot uddannelsesbeviset men også det "ok" liv kan indløses. Begrebet grænseløst arbejde er igennem det seneste årti blevet anvendt som begreb til at karakterisere arbejdslivet i dag, hvor grænsen mellem arbejde og fritidsliv flyttes og bliver mere utydelig (Forseth, 2010). Forseth foreslår, at begrebet om grænseløshed også udforskes i forhold til kategorier for subjektiv grænseløshed. Forseth definerer ikke, hvad hun forstår herved, men med afsæt i ovenstående kunne man tale om, at det institutionelle arrangement og eleverne heri udgør en kilde til, at nærvær og engagement bliver vanskeligt at afgrænse som emotionelle handlinger relateret til den formelle arbejdstid, og at lærerens ambitioner og tilfredsstillelse ved at fastholde en elev og hjælpe vedkommende på "ret køl", gør lærerne sårbare overfor en grænseløshed i deres deltagelse og tilstedeværelse.

At involvere sig og afvise

I sammenhæng med ovenstående ses en institutionel ambivalens forbundet med at ville fastholde og inkludere flere elever samtidig med, at elevgruppen kræver mange ressourcer og ikke nødvendigvis vil kunne honorere de faglige krav, som ikke blot skolen men også håndværksmestre udenfor skolen stiller. Målsætningen om at skulle levere et vist fagligt niveau til aftagerne og samtidig inkludere og

omslutte “alle” kan betyde modsætningsfyldte forventninger med en følelsesmæssig belastning som konsekvens. Læreren Peter formulerer det således:

Peter: Vi har sgu også nogle, der ikke kommer igennem, det må vi erkende. Sådan en som Martin – Martin Petersen, du ved – jeg tror aldrig, det går godt, jeg tror aldrig, han for styr på sit liv, og det er jeg så ked af, fordi han er en rigtig dejlig dreng, øh (-) et godt menneske, men han fungerer bare ikke socialt altså, det går skidt hjemme og – nu hører jeg – jeg er jo sådan lidt – jeg kan ikke slippe dem igen, det er sådan pisseirriterende nogle gange. Vi har Per her - som er Martins ven, så her den anden dag går jeg ned og siger: Hvordan går det med Martin? Åh det går skidt, siger han så, han går nede på Produktionsskolen nu. Og han er ikke så glad for at gå dernede, men er han der ikke, får han fanme ingen penge vel og – det går ad pommern til derhjemme. Og så ringer Martin til mig og siger: Hvornår må jeg starte oppe ved dig igen? Og så står jeg lidt, fordi jeg tror ikke, han gennemfører det. Men det er fandeme svært at sige: “Det kan du ikke.” (Interview med Peter).

Peter giver udtryk for, at han i sit arbejde med de unge knytter sig til dem, kommer til at kunne lidt dem og involverer sig på en måde, der kan gøre det vanskeligt at slippe dem, når de ikke længere er tilknyttet det udvidede forløb. Ovenstående citat kan ses som et eksempel på de modsætningsfyldte forventninger og positioner, som lærerne skal bevæge sig imellem. På den ene side opbygge en tæt og tillidsfuld relation til eleven og hjælpe eleven igennem uddannelsesforløbet og på den anden side agere i positionen som den, der “afviser”. I sammenhæng hermed beskriver flere af lærerne en organisatorisk ensomhed forbundet med at være tilknyttet som lærer på de udvidede uddannelsesforløb. De oplever, at flere af deres kollegaer har den holdning, at den pågældende elevgruppe aldrig vil “lykkes med noget i livet”, og at fastholdelse af elever fra ledelsens side primært handler om en økonomisk motivation forbundet med taxameterstyringen. Relateret hertil udtrykker blandt andre læreren Lise en oplevelse af:

Lise: Jeg kan godt miste modet nogle gange, fordi jeg har sådan lidt: er det min sag jeg skal kæmpe, eller er det skolens eller er det elevernes eller hvad er det for en sag, man skal begive sig ud i nu for at argumentere for de her elever og sige: jamen de har altså ligeså meget ret til at få en uddannelse som alle andre har. (Interview med Lise).

Avis og Bathmaker (2004) diskuterer vigtigheden af en kritisk stillingtagen til de emotionelle fordringer, der er forbundet med lærerpositionen og som kan involvere en romantisk forestilling, der gør lærerne sårbare overfor en forventning om skulle agere helt. Ønsket om fastholdelse, rummelighed og inklusion, at “de har ligeså meget ret til at få en uddannelse som alle andre har”, forekommer at tale sig ind i deres “hjerte” og gør det svært at agere i en sammenhæng, hvor en anden dominerende forståelse er, at “nogen jo må falde fra”, og hvor der i lærerkollegiet foregår en kontinuerlig forhandling om rimelige og relevante uddannelsespraksisser (Lippke, 2011).

Afrundende diskussion

Jeg spurgte i introduktionen af denne artikel, hvad de emotionelle handlinger fortæller om lærernes bevægelse og deltagelse som professionelle aktører i det institutionelle arrangement som det udvidede uddannelsesforløb udgør. Analysen viser, at lærerne har en stærk orientering imod omsorg og håndtering af emotioner og relationer på en måde, der faciliterer tillid, tryghed og positive identiteter. Ved at forsøge at realisere en stabil støtte figur i deres deltagelse og tilstedeværelse på de udvidede uddannelsesforløb involverer lærerne sig som med-aktører i forhold til at håndtere de personlige og sociale vanskeligheder, der måtte begrænse eller marginalisere eleverne i deres deltagelse i uddannelse. De emotionelle handlinger fremstår som produktive kræfter, der bibringer lærerne en følelse af mening, glæde og tilfredshed, og der forekommer at været knyttet en positiv positionering hertil i form af at udgøre en særlig betydningsfuld voksen, der giver eleven en følelse af at være en betydningsfuld person. Dog er der til de emotionelle handlinger også jævnlige forbundet dilemmaer og ambivalenser med en følelsesmæssig belastning som følge.

Med afsæt i Hochschilds tanker om kommercialisering af intime og sociale relationer kan læreren på de udvidede grundforløb tænkes som en central positioneret aktør, hvis deltagelse er præget af en praktisering af en institutionaliseret og professionaliseret menneskelig omsorg. I forsøget på at fastholde elever i et læringsmiljø karakteriseret ved bl.a. stabile og kendte lærere bliver emotionelle handlinger produktive institutionelle ressourcer, der reflekteres i samspillet mellem lærere og elevers personlige deltagerbaner. Udøvelsen af omsorg kan således tænkes som en romantiseret vare, der er relevant ift. fastholdelsespraksisserne med læreren som aktiv part. Med afsæt i et Hochschildsk perspektiv vil dette kunne indebære en begyndende instrumentalisering og et tab af autenticitet med risikoen for udbrændthed til følge. I sammenhæng hermed forekommer det problematisk, at aktører på politisk niveau og i uddannelsesinstitutionernes ledelsesmæssige lag forholder sig minimalt til de emotionelle aspekter, der er forbundet med lærernes daglige tilstedeværel-

se og arbejde med fastholdelse i et læringsrum, hvor også elevernes personlige og sociale vanskeligheder præger deres tilstedeværelse. Som en teamleder udtaler det så: "... undgår vi her i teamet at tage pædagogiske drøftelser om, hvad lærerne skal i forhold til fastholdelse og gruppen af "tunge" elever, da det skaber alt for mange konflikter og dårlig stemning pga uenigheder mellem de forskellige lærere." Lærerne forekommer således at stå isoleret i organisationen uden fora, hvori der åbnes op for kritisk reflektoren over de sociale praksisser og den institutionelle ramme, indenfor hvilken fastholdelse af eleverne skal finde sted. På baggrund heraf virker det som om, at lærerne efterlades med og forsøger at manøvrere i en praksis præget af en individualiseret diskurs om omsorg og ambition om at bringe eleverne på rette vej. I den sammenhæng søger flere af lærerne efter viden og professionalisme i forhold til deres hverdag med de "frafaldstruede" elever ved at tilmelde sig efteruddannelseskurser om fx børn og unge med ADHD og andre psykiatriske diagnoser.

Alene i læringsrummet, alene i et forsøg på at fastholde eleverne og bringe dem bort fra deres problemer, kan der i materialet anes en risiko for, at lærerne bevæger sig bort fra læringsrummet over i et andet relations-rum, der ville kunne betegnes et semi-terapeutiseret samtalerum. Ifølge Furedi (2003) er en række institutioner og professioner, herunder lærere, præget af et terapeutisk ethos som følge af den vestlige verdens udvikling i retning af en terapeutisk kultur og emotionalisme. På baggrund heraf kan det tænkes, at lærernes sansemæssige-relationelle praksis "at se" kan forekomme forførende for såvel elever som lærere, og reflekterer en samtidstendens med talen om følelser. En sådan bevægelse vil imidlertid kunne implicere, at graden af emotionalisering og involvering bliver belastende for begge parter, hvorfor der ligger en afgørende fordring for læreren i professionelt at kunne bevæge sig på en knivsæg og balancere de emotionelle handlinger på en måde, der ikke får eleven til at føle sig invaderet og læreren til at fortabe sig i elevens problemer og mulige diagnoser. En overemotionalisering vil kunne overskygge de muligheder, der ligger i erhvervsskolesystemet som handlekontekst i forhold til at udvikle på det sunde potentiale med hensyn til elevernes bevægelse ind i et fag og bevægelsen bort fra deltagerbaner præget af frustrationer og håbløshed.

Konklusion

Det er i denne artikel fremanalyseret, hvordan lærere praktiserer emotionelle handlinger som et fastholdende greb om unge, der er potentielt frafaldstruede. Det vises, hvordan det institutionelle arrangement muliggør, at de emotionelle handlinger kan tage afsæt i faglige aktiviteter og at såvel elever som lærere med faget som udgangspunkt kan bevæge deres deltagelse i retning af en konsolidering af en positiv identitet. Samtidig synes rummet for de emotionelle handlinger at blive udvi-

det – grænserne for hvad lærerne involverer sig i forhold til elevernes liv, og hvornår de gør det flyttes og kan forføre såvel lærere som elever til en over-emotionalisering med semi-terapeutiske praksisser som følge. Det konkluderes, at emotionelle handlinger udgør en produktiv ressource i forhold til fastholdelse, men at en fortsat kritisk diskussion heraf er nødvendig, da risikoen for en romantisering af fastholdende emotionelle handlinger kan medføre en isolering og over-ansvarliggørelse af lærerne i deres deltagelse.

Referencer

- Avis, J. & Bathmaker, A-M. (2004). The politics of care: emotional labour and trainee further education lecturers. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(1), p. 5–19.
- Bathmaker, A-M. & Avis, J. (2007). How do I cope with that? The challenge of “schooling” cultures in further education for trainee FE lectures. *British Educational Research Journal*, 33(4), p. 509-532.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse – normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Bolton, S.C. & Boyd, C. (2003). Trolley dolly or skilled emotion manager? – moving on from Hochschilds Managed Heart. *Work, Employment and Society*, 17(2), p. 289-308.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), p. 548-581.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S.(red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (2011). Følelser i ledelse - introduktion. I: Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (red.). *Følelser i ledelse*. Århus: Klim.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about "what works" in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), p. 209-221.
- Fineman, S. (ed.) (2008). *The Emotional Organization: Passions and Power*. Oxford: Blackwell.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), p. 117-143.
- Forseth, U. (2010). Ambivalenser i frontlinjearbeid. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 12 (3), p. 9-24.

- Furedi, F. (2003). *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London: Routledge.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), p. 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), p. 811–826.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), p. 389-405.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jonker, E. F. (2006): "School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work". *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121-140.
- Kamp, A., Bottrup, P. & Sørensen, O. H (2010). Følelser på arbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(3), p. 5-8.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, V.E. & Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), p. 353-393.
- Lippke, L (2011). Udfordringer til faglærernes professionelle identitet. I: Jørgensen, C.H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Manen van, M (1995). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- O'Connor, K-E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, p. 117–126.
- Poder, P. (2010). Når medarbejdere håndterer hinandens følelser – om betydningen af kollegers 'other emotion management' for deres identitetsarbejde. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 12(3), p. 72-86.
- Riele, K.M & Crump, S. (2002). Young people, education and hope: bringing VET in from the margins. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), p. 251-266.

Rumberger, R.W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues of Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), p. 101-121.

Tangaard, Lene (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kapitel 9. Leaning in to “Muddy” Interviews

Acceperet til publikation i Qualitative Inquiry

Abstract

Over the last few decades, qualitative research has been acknowledged as a peopled practice in which subjectivities come into play. The main argument presented in this article is that qualitative research involves “muddy”, troublesome, interactional passages, because of a complex interplay between subjectivities, situated identities, emotions and conversational genres. Based on ethnographic field work at a Danish Vocational Educational Training College, we introduce the concept of “leaning in” to provide an analytical grasp of the “muddy” interactional tension field in an interview situation, in which situated identities among the participants cross each other. We emphasize the value of daring to lean in to the muddiness of peopled research, use it as an analytical tool and present it in its imperfect form. This approach contributes to transparency in qualitative research, opens up the data in a new way and generates insights and results that would not otherwise emerge.

Keywords: Fieldwork, interview, subjectivity, situated identity, muddied interaction, leaning in

“In striving to legitimize fieldwork as ‘real’ research, which is difficult and personal but methodologically fruitful, we can lose sight of the fact that ethnographic research is peopled – by researcher and researched. Fieldwork is itself a ‘social setting’ inhabited by embodied, emotional, physical selves. Fieldwork helps to shape, challenge, reproduce, maintain, reconstruct and represent our selves and the selves of others.” (Amanda Coffey, 1999, p. 8).

Introduction - Becoming a researcher and forming identities

This article is about “muddy” interviews, those leaving you with feeling that the research interview slid into something else – for example coaching, counseling, therapy or just a really interesting professional conversation. The examples can be multiple, but they may involve the research partici-

pants beginning to ask questions, question the research agenda or, more or less explicitly, asking the interviewer to take other positions than that as a researcher. This means that both professional discourses and identities begin to “cross swords” (Tanggaard, 2007) constituting a kind of a tension field. Some would argue that in such situations, the researcher needs to switch quickly back to a pure research conversation, while others would claim that these tense situations are exactly those in which we delve into new territories and gain new knowledge or insights (Brinkmann, 2007, Thuesen, 2011). In this paper, examples of such situations are analyzed, after being extracted from the first author, Lena’s, research experience. Her story is the following:

During the process of gathering data for my dissertation on teachers’ and social support workers’ (SSWs’) participation and engagement in practices of retention within the Danish vocational educational training (VET) system, I²⁰ realized on several occasions that my background as a psychologist affected both the participants and me. For example, some participants told me about family problems or they joked about how I might be able to diagnose them. I myself attempted to reveal as little as possible about my professional background, knowing that the word “psychologist” is almost never responded upon neutrally but always implies reaction, for instance intimacy or distance from the inter-actor. At the same time, during the process of conducting my fieldwork work, especially while interviewing, I became aware of struggling to manage my identity as a psychologist and align it with my present position as a qualitative researcher. This article shows how a pure image of a research conversation is impossible to find and to conduct. “Mud” is created in the data construction, as an inevitable aspect of the researcher’s identity negotiations and emotions in the research process. The “mud”, which the interviewee (a SSW) and I (as interviewer) created together, occurred as we crossed the boundaries into something that felt like forbidden territory allowing for a form of coaching²¹ conversation to gain the upper hand in the research interview. I was embarrassed by not having been able to control the interview more effectively and keep it on the right track. The interview interactions seemed muddled and I felt uneasy and ashamed thinking about

²⁰The article is based on an analysis of the first author, Lena’s first person experience and reflection of entering the position as a researcher. Thus, throughout the article this first person perspective will be marked using the personal pronoun “I”.

²¹In this article the terms coaching and coach will be used to frame the work and the function of the social support workers employed in this specific educational setting. In Denmark the practice of coaching has been applied within several domains: employees are offered coaching in order to actualize their personal and professional resources at work, managers are offered coaching in order to improve leadership and in the educational system students are offered coaching hoping that this professional conversation will help them handle their personal, social and/or academic struggles. However in a U.S context the function of the social support workers and the practice of coaching might more likely be associated with the practice of counseling.

how my vanity, emotions, and concerns about identity management seemed to have been at stake. My desire was to be a “good” researcher and produce valuable research. However, at the same time, I wanted to help the interviewee feel better about her job situation. I had the feeling that she was somehow inviting me to respond to this situation in the interview, thus activating my desire to be a “good psychologist”. Accordingly, even though the interview was set up for research objectives alone, it did evolve into something else, and as it did so, I felt I learned much about her job situation and the implications of hiring a new group of employees asking them to engage in coaching trying to prevent dropout among students. What could be seen as noise and troublesome identity and role confusion in the interview did produce valuable data. But why?

“Muddy” interviews as knowledge production

As mentioned by Coffey in the introductory quotation and by an increasing number of researchers, qualitative research in general and interviewing in particular, is not a straightforward research technique. Rather, it must be acknowledged as a peopled affair, situated in social practices in which discourses, emotions, subjectivities and identities come into play (Gemignani, 2011; Lave, 2011; Packer, 2011; Tanggaard, 2007). By introducing the concept of “muddy” interviews, we wish to draw attention not only to the socially constructed character of knowledge resulting from interviews, but more explicitly to situations in which interviewer and interviewee, intentionally or not, break with the norms of interviewing, “muddy” the conversation and change it into something apparently quite different. Our experience is that research participants do this relatively frequently. However, these “muddy” or seemingly troublesome parts of the research project may be hidden or rendered tacit, simply because the researcher considers them as mistakes and no more. However, the subjectivities of research participants can be seen as an epistemological force producing “(...) *heartfelt interpretations, collections of complex data, and nuanced analyses.*” (Gemignani, 2011, p. 707). Inspired by Coffey (1999) and also by Pelias’ metaphor of “leaning in” (Pelias, 2011), we will outline, analyze and discuss “muddy” aspects of identity, emotions, relationships, and knowledge building within qualitative research, posing questions such as: What can qualitative researchers do with “muddy”, troublesome, and apparently misconceived interviews? Can an interview still be called an interview and legitimately contribute to knowledge production, if it evolves into other conversational genres and discursive practices, which may more aptly be termed supervision or coaching? What are the ethical implications of being attuned to a person’s words, emotions and body language - being deeply engaged with that person and at the same time, remaining a researcher producing scientific knowledge?

Doing peopled research – relationship building and identity work within the research setting

During the last few decade(s), research interviewing within the qualitative paradigm has been recognized as an interactional process in which both researcher and participant actively construct and interpret the process and produce meaning (Denzin, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009; Packer, 2011; Tanggaard, 2007, 2009). This article constitutes an example of how we can acknowledge the importance of the peopled character of qualitative research in general and qualitative interviews in particular. In conducting research with this approach, we are:

“(...) concerned with demystifying the researcher and researched as unattached and objective instruments, arguing that research is personal, emotional, sensitive, should be reflective and is situated in existing cultural and structural contexts” (Coffey, 1999, p. 12).

Instead of looking upon subjectivity as a bias which interferes with the production of knowledge, Coffey argues in favor of engaging with the personal and emotional aspects of doing research, so as to reflect on how the identities and histories of both researchers and participants influence the production of knowledge. Coffey writes that identities are constructed, reproduced, changed or challenged over the course of the field work process. The different dimensions of identity are activated through the ongoing, complex processes of the researcher exploring and negotiating with participants in the field. Coffey links identity work with the phenomenon of impression management in the context of identity management, but her advice is to work with these terms in a personalized manner. Reflecting on identity management and negotiations should not only be acknowledged with respect to achieving successful access to information and research results in an ethical manner. According to Coffey the researcher must also reflect on her own situated position, her sense of self in relation to the field and to participants in the field. Thus, researchers should present texts about handling the interactions, relations and situatedness of the researcher and the researched, all constituting lived research. A part of this lived research also implies that the researcher might seek, be offered, invited or given several different positions, depending on what aspects of her identity and manner (s) are interpreted as resources in the field (Berg, 2010). As an aspect of fieldwork, conducting interviews inevitably means bringing into the interview setting interpretations of resources, positions and information from the field, and interactions within it (Lave, 2011). Interactions, motives, and emotions within the field tone the interview interaction as well as the positions and identi-

ties available in the interview, for both researcher and interviewee (Coffey, 1999; Garton & Copland, 2010; Thuesen, 2011).

Being in the field doing interviews – leaning in

The data presented in this article was collected for a dissertation on teachers working on retention of students thought to be at risk of dropping out of VET colleges in Denmark. More specifically, I was interested in the way teachers try to organize a learning environment by facilitating engagement among a group of students whose school-careers have often been characterized by failure, hopelessness, and disappointment (Jonker, 2006; Lippke, 2012; Tanggaard, 2011).

The design of the research project was based on fieldwork at a Danish VET college and included participant observation and interviews with teachers at four departments of the college. The ethnographic work was conducted from August 2010 to February 2011. Getting in to the field I noticed that SSWs, a relatively new group of employees, had entered the college within the last four years as part of a retention initiative. A SSW is supposed to offer coaching sessions to the students and help them with financial, social, and personal problems. Imprisonment, drug addiction, depression/anxiety, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), and learning disabilities are common problems. One SSW was employed in each department (in total, six SSWs) and some of the teachers I had observed engaged in a close cooperation with the SSW at their department. In order to find out more about the function of the SSW and his/her organizational position, I decided to interview these workers and to join their internal meetings as an observer. I was curious to learn about the issues they discussed with each other, and how they defined and handled the boundaries between their function and the teachers' work.

My overall objective with the field study was to learn about the socially-situated practices of retaining potential drop-out students by observing and talking to those experiencing and participating in the practices themselves. Thus, I was grateful to the teachers and SSWs for their willingness to spend time participating in my study and letting me “hang around” with them in their everyday life practices. Spending time in the field, I could not help noticing that I began “(...) *having the project's interest at heart*” (Cassell, 2005, p. 172). After a few weeks, I felt a great deal of sympathy for the teachers and SSWs. Their ways of working on student retention became for me a compelling story that I really wanted to tell. Furthermore, the issues and dilemmas to which I was exposed emotionally affected me. Several of the teachers and SSWs experienced some degree of sadness, guilt and powerlessness for not being able to help all of their students “get on the right track” (Lippke, 2012)

and I became concerned about the possible consequences (turn-over, absenteeism, stress, and burn-out) of their commitment to the problematic aspects of the students’ lives. Stake (2010) claims that having strong feelings about social matters and engaging in advocacy is a legitimate element of research. However, I was uneasy about my feelings of both admiration and concern towards the participants. I noticed an awakening sense of responsibility and a desire to create some kind of social change. As Gemignani (2011, p. 703) writes:

“When contexts, data, and experiences of a study become increasingly meaningful for the researcher, they influence the ways in which she situates, interprets, and experiences herself as subject of her own practice.”

It became difficult for me to maintain my position as a researcher “solely” exploring the field without “polluting” it with my emotions, ideas and fantasies about giving my participants something in return, and “making a difference”. Apparently, I had jumped right in to the “muddy” waters of ethnographic dichotomies (Coffey, 1999), being in close contact with participants in the field, engaging with them, while at the same time trying to maintain a degree of scientific distance. How could I manage this tense position through being detached and engaged at the same time?

“Go and get the seat of your pants dirty in real research”. Such was the advice German sociologist Georg Simmel presumably gave to young researchers trying to learn the practice of research (Packer, 2011, p. 210). Only active and empathic participation would enable them to study human ecology. Likewise, Pelias’ (2011) metaphor of “leaning” offers us new perspectives as to what it means to embrace the subjectivity and engagement of the researcher and how subjectivities contain great productive forces for producing knowledge and understanding psychological phenomena. Pelias (2011, p. 9) writes:

“When I lean in, I am attentive, listening presence, trying my best to become attuned with another person. (...) I want to be a good reader of others, sensitive to what they might need, alive to what they are trying to say, open to what they may share.”

For Pelias, leaning in entails practicing humanness, forging common ground and mutual respect. The inter-actors navigate towards each other with both heart and head. Joy, love, hurt, aggressions, tensions, oppositions and care may be created in the interaction. However, personal motives, values, cultural practices and habits can limit “leaning in” or even make it impossible. Hence, Pelias emphasizes that it is not always possible to lean in. Leaning in requires wanting to do so, daring to do

so and that one's presence be welcomed. Even so, unspoken or invisible barriers may interfere (see also Mauthner et. al., 2002). That is, the leaning in metaphor does not take into account that the research interview is not only created through the intentions of the researcher, but possibly even more so through the co-creation of situated identities in the discursive practice of the interview itself.

Positioning oneself and the other

"I just wanted to thank you for a pleasant talk today. I almost feel as if I got some kind of supervision and a lot of new ideas and perspectives on possible improvements to my work-life."

The above sentences were a part of an email, which I received from Ellen, a SSW, a couple of hours after the interview. I had to read it several times. The reason was that during the interview I had been aware of asking questions that diverged from my original research questions, and I found myself slipping into a coach position. At the time of the interview, I did not inform Ellen about my reflections on the shifting form of the interview, but apparently, Ellen also had experienced the interview evolving into another form of conversational practice, which she termed supervision.

After the interview, I felt embarrassed, ashamed of having let the interview slip into a psychologized and psychologizing discourse in which I took the position of a professional trying to facilitate changes in Ellen's work-life. I wanted to distance myself from the interview. I considered it useless because of the "muddy" positions I adopted and I really did not want to look in to it again. However, I also felt that the interview with Ellen had given me a more nuanced understanding of organizational negotiations and conflicts relating to different ways of handling drop-out. Furthermore, Ellen's mail made me curious as to how I could understand the (e)motions in the interview that had persuaded me to continuously cross professionals boundaries between the discourse of a qualitative research interview and some form of psychological discourse represented as coaching. I decided to lean in to the "mud" by exploring the passages in the interview in which I could identify the interactional play of Ellen and I, positioning each other within a psychologized discourse.

Prior to the interview with Ellen I had conducted several conversations with her and I knew that her career included a masters degree in Educational Psychology. She therefore had a different background than most of her colleagues in the department, who had not attended university, but worked as skilled handcrafts workers before entering the college as teachers. Several times during the inter-

view, Ellen mentioned that the educational systems within VET and the actors within it are very different from what she was used to. Furthermore, during the interview, she repeated that she has often felt the need to legitimize her function and way of working with the students at the college.

Early in the interview I gained the impression of interviewing a woman who has often been confronted with doubts and questions about her function, leaving her with insecurity about the value of her work. I had an intuitive feeling that I should be careful not to become another critical voice asking questions, which might make Ellen feel that her professional competency was being questioned yet again. Instead, I adopted the position of a colleague within the field of psychology who knew what Ellen meant when she used psychological terminology such as “psycho-education” of students suffering from anxiety, without questioning the relevance or value of such treatment within an educational setting. Furthermore, I placed myself in an active interviewer position: I co-narrated Ellen by producing appreciative images that might help her identify how she had succeeded in establishing constructive relationships with some of the teachers:

LL: How do you think you reached that point, I mean it seems that several of the teachers have become convinced that you can provide some kind of help to them or to the students? How do you think you managed to make them look upon you in a different light?

I responded to Ellen’s talk as a reflective active listener who presented her with a positive framework for interpreting her actions. In dialoguing with Ellen, I intended to underscore her ability to improve relationships and to work collaboratively to maximize retention. Possibly, the choice of an active and appreciative approach was associated with my feelings of sympathy towards Ellen, which had already emerged during my fieldwork in her department. I felt attuned to Ellen’s story and the way she described her everyday setting at the college. Nonetheless, in my interaction with Ellen, I felt that my mode of inquiry conflicted with the position of a more neutral and distanced researcher. I could not help being disconcerted by the thought that the active, appreciative tone and actions seemed to “muddy” the interview, and I became worried about the quality of the resulting data. Why could I not leave the “muddy” mode?

“Mud” in the interview setting ~ “Mud” in everyday work life

Ellen’s reflections on what qualified her for the job as a SSW did not emphasize her background in educational psychology. Rather, she had the impression that her overall experiences and commit-

ment to young people were of primary significance. In transcribing the interview, I remembered becoming frustrated on Ellen's behalf when I listened to her explanation and fairly confusing description of the kind of person/employee the college was looking for. I realized this might have been the starting point for my insights into the muddled characteristics of her function as a SSW. Furthermore, transcribing the interview, it struck me that in Ellen's descriptions of the everyday life of students and their life situations, she used several words and metaphors from cleaning and tidying.

ELLEN: Well, as I see it, they really need a lift in all aspects of their lives, and we can't give them that kind of lift at the college... They have so many problems... everything has to be tidied up, all the way around. Their social network is weak, there might be abuse, violence, incest, mobbing, you name it... And then of course, their personal finance is a mess, and they have also probably been diagnosed with some kind of psychiatric disorder... They simply need a thorough cleaning up of their personal economic situation, housing, circle of friends, all through their life situation. Plus, they need to get some exercise. I mean this group of young people – they are always ill.

During the interview, Ellen gave several examples of different kinds of tasks that she has carried out, depending on the type of problem the students were describing: coaching, therapy, psycho-education, counseling, calling the student in the morning and waking him/her up, calling the young person's bank, meeting with the person's social worker from the local municipality, helping the student begin a new form of education if he/she wanted to drop out or was expelled from the college, transporting a student's removal boxes in her car. I remembered I almost lost my breath listening to those many examples of things that Ellen did. In the interview Ellen also stopped and paused for a while. She then moved on to tell me that she has often been dealing with various dilemmas as to whether it would be "okay" to conduct therapy-like sessions. She explained that she has found the borderline between coaching and therapy quite vague and that she has mostly used her intuition as to what kind of strategy would be best and whether she would want to tackle the problem at all. The students have come to her to discuss such problems as conflicts with a teacher, feeling depressed or anxious, problems with the boy/girlfriend, having no friends, being kicked out of home, parents' drug/alcohol abuse, or their own substance abuse.

Besides having had confidential talks with the students about these various problems, several of the students have showed up at her office before the classes just to chat and talk about the new shoes

they have just bought, the wedding of a cousin, or their father coming home from hospital. She has had the feeling that many of the students have never really met an adult who cared for or about them or was interested in what was going on in their lives. Therefore, when a student has told her that some kind of an event is about to occur in their life, Ellen has made a note in her calendar to remind herself to send the student a text message and ask about it. Describing her relationship with the students, she explained:

ELLEN: I guess they have this feeling that suddenly they have met a grownup they can trust-

LL: yes

ELLEN: - one who shows an interest in them and doesn't condemn them - that's, by the way, one of the most important aspects for me – that I don't condemn anything they do or have done.

As we interpret it, the above quotation from the interview not only contains information about Ellen's interpretation of her relationship with the young people, but might also symbolize the relationship that Ellen and I established in the interview situation. Looking at the interview material, it seems possible to identify parallels between, on the one hand, Ellen's everyday setting as a SSW and her need to be caring towards the young, challenged people and, on the other hand, the interview setting and my relationship with Ellen. In a sense I felt like I needed to be caring towards her too. I wanted to avoid condemning her and instead I wanted to recognize her struggles in the context of being a SSW. In the interview, I felt I became an ally who listened actively to Ellen's description of her function and the “mud” in her loosely-defined position as a SSW. Furthermore, in a possible parallel with Ellen's urge to help the students “clean up their mess”, I was disturbed listening to the dilemmas and muddled characteristics of being a SSW. Having done inquiries within the field of work psychology my experience was that vague and ambiguous expectations of work tasks, lack of social support and feeling unappreciated are among psychosocial factors that might result in a stress reaction. However I was not asked nor did I propose to formally intervene if I identified problematic issues. At the same time, it seemed that Ellen had the personal/reflective resources to identify job aspects and key persons in the organization that might help her clarify the position of a SSW. I therefore changed my approach and invited her to reflect on new ways of handling her everyday working life, hoping to help her “cleanse” her professional position. With this invitation I

began to frame a conversational discourse from the professional stance of a psychologist consulting a client through coaching.

“Coachification” of the interview setting

LL: How could you – I mean what options do you have, to give them more information about your work?

In this part of the interview, Ellen was asked in what kind of situations cooperation with the teachers has become problematic, thus making it difficult to work towards preventing dropout. Ellen explained that the teachers have often been away from their classes for days, because they have had to attend pedagogical training courses. When they have not been present, she has communicated with the teachers via e-mail for instance, to inform them when a student has returned after a long period of absence trying to figure out how they might be able to cooperate helping the student back in to class. She has rarely received an answer, however, and this has made her feel as if she were in a vacuum, isolated and alone in trying to prevent drop-out.

While Ellen described this situation, I had the feeling that the room in which we were seated almost began to ooze frustration and powerlessness. I got the idea that this might reflect the situation in which Ellen was “running around” looking for certain teachers, sending them emails without getting any answer back. I realized that I did not want to move on from this subject and I felt an overwhelming urge to propose solutions to improve the communication between Ellen and the teachers. I began asking questions that might help Ellen consider new perspectives on the communication issue, but nonetheless I continued to feel frustrated. In the end I heard myself presenting a possible course of action:

LL: Can you imagine anything that might improve your communication on this e-mail issue?

ELLEN: I only see some kind of policy, that you should always answer your e-mails, as a solution, but...

LL: Do they, the teachers, know that the e-mail is so important for you, in order to understand what has to be done for the individual student and...

ELLEN: No, I guess I haven't really explained that to everyone, I don't think so ... that might be a possibility, I may be able to get some time at one of our department meetings and I could explain what I do and why it's crucial that they write to me... And most of

the teachers do answer their e-mails, but still some of them don't really give any answer... I guess I could make it clear that it's really important for me, because they might not all be aware of it and think about it.

LL: No... but I'm also thinking about... whether some kind of matching of expectations might be – you know, I mean you have been at the department for three and a half years and I'm sure you have a lot of valuable experience. Have you considered anything like that?

Coffey (1999) refers to research as inhabited by embodied physical selves. As Ellen and I moved on in the interview, it seemed as if the room became the scene of a coaching session embodied by a coach and a coachee. Although this aspect can be regarded as a “muddy” or troublesome part of the interview session, in itself it represented a clear and clean choreography of a coaching session. The interview represented a parallel to Ellen's everyday life, however she was the one adopting the position as a coachee and I adopted the position as a coach.

Linking the coaching elements in the interview with Ellen's everyday working life, my situated position might reflect the situated choices made by Ellen outside the interview situation. She is expected to coach, but the students need advice and a thorough “cleansing” of their lives. I was expected to collect data, but Ellen's narrative seduced me into letting my identity as a psychologist enter the scene creating a tension field of differing professional positions and discourses. The expectation that positions and discourses have to be implemented in a certain way clashes with the “muddy” reality, both within the researcher's research process and the interviewee's everyday life. Hence, the interview situation constitutes an example of research as a peopled affair in which the situated relational identities matter.

Final Considerations

Leaning in as a matter of emotional identity work

Looking back on the interview scenario described in this article, as the first author of the present paper, I became aware that a reproduction of my identity as a psychologist came into play. I remember how I bodily (e.g., my stomach muscles became tense) sensed the interviewee's need for sameness and leaned in to her need for a professional ally. Having the desire to care for Ellen, I commented positively on the examples she raised, attempting to match her position and give her the feeling that she was talking to a professional colleague, thus acknowledging the psychological

mindset and dilemmas associated with her job. I even stepped in to the position of a coaching psychologist, helping her identify her options in creating a more effective co-operation with the teachers. The mutual acknowledgement of Ellen's and my shared professional background created a sense of sameness and paved the way for a trusting atmosphere. Thuesen (2011) stresses that emotions are at stake during every interview process, so that an important aspect of conducting interviews is the interviewer's ability to reflect and react in terms of the specific situation. Drawing upon the Aristotelian concept of *phronesis*, Thuesen argues that practical reasoning, ethical intuition, and sensitivity towards the emotional dynamics ought to intermingle with one another. In other words, the interviewer needs to be reflexive and flexible in her responses and activities, matching the context, the interviewee and the emotional expressions in the specific practical situation (Kvale & Brinkmann, 2009). From a "leaning in" perspective, one might say that different conversational genres interact, because the participants experience emotions, thoughts and memories that produce a desire to lean in to each other in a different way.

Linked to my previous work as a psychologist, my professional leaning in and use of empathy, appreciation, and coaching created "mud" in the interview situation. Yet, at the same time, my psychological sensitivity moved the production of data in unexpected directions and opened up a nuanced understanding of the dilemmas and frustrations concerning retention and the SSW's professional relationship with her students and colleagues. Hence, the "muddy" style became a productive force gaining new knowledge about the situation of a SSW. Despite these positive aspects of "muddiness", should we be concerned about the manipulative potential that is embedded in an empathic and appreciative participation, which may invite and seduce the interviewee to lean in?

We recognize the need to be critically and ethically aware of the hidden manipulative and seductive aspects of interviewing that might resemble therapeutic practices. Using the metaphor of "the Trojan horse", Fog (1994) reflects upon how, with care, empathy and sympathy, the interviewer can seduce the interviewee into saying and revealing things they would not normally share. Based on the conversational habitus, the interviewer uses the opportunity to get close to the interviewee and her revelations, but without giving anything in return, because the interview is not a conversation between fellows or equals (Fog, 1994). The interviewer enters the role of a "confidant" providing the "interviewee with the opportunity to talk about topics they might not be able to discuss with people closer to them" (Hoffmann, 2007). Hoffmann argues that this role focuses primarily on the needs of the interviewee. At first glance, this role might indeed seem sympathetic and caring, but at

the same time it gives the interviewer the position of the one in power to appreciate or condemn the “confessant’s stories.” In my, Lena’s interaction with Ellen I might have told her to: “Come on, just lean in to me, I’m a good psychologist (not one of the bad ones who control people), and if you trust me, everything will be okay”. Educated within the discourse of psychology, I might have seduced myself with the idea that if people speak freely and let it all out, they feel much better. This is an idea in which psychology might be trapped. It is a discourse that, in some ways, Ellen and I acted out and leaned into, thereby changing the conversational genre and creating the experience of entering “muddy” waters.

Lea(r)ning - how can we learn from a “muddy” interview? “Mud” as an analytical tool

"I think the most general view is that the only instrument that is sufficiently complex to comprehend and learn about human existence is another human. And so what you use is your own life and your own experience in the world" (Lave & Kvale, 1995, p. 220).

Inspired by the above quotation, we wish to emphasize how the three concepts of “research”, “leaning in,” and “mud” are mutually productive forces, both during the data collection and afterwards in analyzing the data. The ongoing process of identifying and analyzing the “muddy” moments in which the researcher leans in toward the participants and experiences “slippages” within the research process, might be an additional source of data. In the context of the research on student retention, analyzing the interaction between interviewer and interviewee and the ways in which the researcher brings coaching elements into the interview helps understand (and therefore produces knowledge about) the interviewee’s daily position as a SSW in an organization that places retention foremost on its agenda. We learn much about a SSW’s muddled work life and her feeling of professional loneliness in an organizational tension field. The need to feel that her status is equal to that of her colleagues emerges clearly, but we only discover this by evaluating the muddled interview interaction, the ways in which the subjectivities and identities of the researcher and the interviewee meet and lean in to each other.

“Leaning in” offers the researcher the opportunity to direct his/her gaze to the relational dimensions of the construction of data, embracing how he/she cannot be separated from what is researched (see also Gemignani, 2011, for the potentialities of using countertransference within qualitative inquiry). “Leaning in” is not an answer in itself, but entails reflections on behalf of the researcher, constant

re-reading and an open-minded curiosity about the empirical material, all of which are essential to allow the material to open up new horizons of meaning.

In the research described in this manuscript, the researcher struggled to find the right conversational genre, position, and attitude, as she was caught in the crossing of two professional identities: that of a new and relatively inexperienced researcher and having a professional background in educational and organizational psychology, entailing supervision, counseling, and coaching. Parallels between the tense “muddy” interactional positions in the interview and the everyday working life of the interviewee became visible and constituted a result in itself. Our claim is that the more we allow ourselves to lean in to the muddied waters of research and search for information of the kind presented above, the more clearly we understand research as the muddied affair it truly is, because the worlds we explore and live in are muddied.

Qualitative researchers may want to make their work transparent, making themselves visible, instead of invisible, so that interesting data emerges and its validation is possible because the “mud” is not concealed or perceived purely as bias or as problematic issues interfering with knowledge production. Instead of “getting stuck in the mud”, the “mud” can serve as an analytical tool generating knowledge and insights that would not otherwise emerge. Hence, we emphasize the value of daring to lean in to the muddiness of peopled research, using it as a tool of analysis and data construction and presenting it in its imperfect manner.

References

- Berg, P. (2010). Shifting Positions in Physical Education: Notes on Otherness, Sameness, Absence and Presence, *Ethnography and Education*, 5 (1), p. 65-79
- Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? An Alternative to Qualitative Opinion Polling. *Qualitative Inquiry*, 13(8), p. 1116-1138.
- Cassell, C. (2005). Creating the interviewer: identity work in the management research process, *Qualitative Research*, 5(2), p. 167-179.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self*, London, UK: Sage.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), p. 23-46.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt [Having the conversation/dialogue as one's starting point]*. Copenhagen, DK: Akademisk Forlag.

- Garton, S. and Copland, F. (2010). I Like this Interview; I Get Cakes and Cats!: The Effect of Prior relationships on Interview Talk, *Qualitative Research*, 10(5), p. 533-551.
- Gemignani, M. (2011). Between Researcher and the Researched: An Introduction to Countertransference in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 17(8), p. 701-708.
- Hoffmann, E.A. (2007). Open-ended Interviews, Power and Emotional Labor. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36 (3), p. 318-346
- Jonker, E. F. (2006). School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121-140.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lave, J. & Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave by Steinar Kvale, *Qualitative Studies in Education*, 8 (3), p. 219-228.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic practice*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lippke, L. (2012). Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum? Emotionelle handler som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelserne [From vocational education to semi-therapeutic conversation? Emotional actions preventing drop-out within vocational educational training colleges]. *Psyke & Logos*, Årg. 33, Nr. 1, p. 135-160
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. (eds.). (2002). *Ethics in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Packer, M. (2011). *The science of qualitative research*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Pelias, R. (2011). *Leaning: a poetics of personal relations*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York, NY: The Guilford Press
- Tanggaard, L. (2007). The Research Interview as Discourses Crossing Swords: The Researcher and Apprentice on Crossing Roads, *Qualitative Inquiry*, 13(1), p. 160-176.
- Tanggaard, L. (2009). The Research Interview as a Dialogical Context for the Production of Social Life and Personal Narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), p. 1498-1515.
- Tanggaard, L. (2011). En skoles håndtering af frafaldsproblematikken – “Det er ligesom vi alle bare er en stor familie. [Handling drop-out at a college – ”It just feels as if we were family”]. I:

Jørgensen, C.H. (ed.). *Frafald i erhvervsuddannelserne* [Dropout within vocational education]. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Thuesen, F. (2011). 'Navigating between dialogue and confrontation. Phronesis and emotions in interviewing elites on ethnic discrimination. *Qualitative Inquiry*, 17(7), p. 613-622.

Del III: At afrunde afhandlingen

Kapitel 10. Konklusioner og Implikationer

Afsluttende figurerer nu spørgsmålet: Hvilke konklusioner kan fremhæves på baggrund af afhandlingens beskrivelser, analyser og diskussioner? I forlængelse heraf identificeres såvel teoretiske samt praktiske implikationer forbundet med afhandlingens pointer og konklusioner samt fremtidigt forskningspotentiale indenfor det pædagogisk-psykologiske felt.

Overordnede konklusioner på baggrund af afhandlingens artikelbidrag

Intentionen med min ph.d. afhandling har været at forstå, hvad det politiske krav om øget fastholdelse indenfor erhvervsuddannelsessystemet betyder for de professionelle deltagere, der berøres af kravet. På baggrund heraf er konklusionerne i dette kapitel funderet i, at jeg har bevæget mig ud i det hverdagsliv, hvor fastholdelse gøres med henblik på at møde og lære af de personer, der er involveret heri.

Det har i afhandlingens analyser været en gennemgående ambition at forstå, hvordan de professionelles deltagelse i fastholdelsespraksisser reflekterer en praksis i forandring, og hvordan der hertil er knyttet en række spændingsfelter. Med brugen af begrebet *spændingsfelt* har jeg ønsket at tegne et billede på de bevægelser og dynamikker, der er knyttet til de modsatrettede krav og logikker, som karakteriserer de professionelles deltagelsesformer. Dynamikker der kan implicere et både destruktivt og progressivt potentiale. I relation hertil, har afhandlingens teoretiske ambition og udfordring været fra et praksisnært empirisk perspektiv at nuancere forståelsen af de bevægelser og manøvrer, som de professionelle deltagere foretager i deres måde at håndtere og agere i fastholdelse som en social praksis.

Jeg har struktureret nedenstående konklusioner omkring fire temaer, som opsummerer på de deltagelsesformer, der er fremanalyseret i afhandlingens artikler. Jeg præsenterer nedenfor disse tematiske konklusioner i en visuel opsummering koblet sammen med det forskningsspørgsmål, som har rammesat afhandlingen. Når konklusionspunktet “deltagelsesformer spændt ud mellem fag og socialpædagogik” er overordnet de andre, er dette for at vise, hvordan denne deltagelsesform udgør en overligger, som jeg taler de andre konklusionspunkter ind i.



Figur 3. Afhandlingens forskningsspørgsmål og tematiske konklusioner baseret på artiklerne i afhandlingen.

Deltagelsesformer spændt ud mellem fag og socialpædagogik

En konkluderende pointe, som jeg gerne vil indlede med, er hvordan erhvervsuddannelserne, for mig at se, har et ganske særligt potentiale i forhold til at invitere deres elever ind i en deltagelsesbane, der for mange udgør et alternativ til deres hidtidige position i skolen som social praksis. I svejsekabinen, foran komfuret eller ved kompressionsmåleren tilbydes eleverne en mestringsidentitet – de opøver en kompetence i forhold til et håndværk, de smager på fagtekniske termer, indsnuser de særlige dufte og mærker materialer og værktøj i deres hænder. Læreren personificerer faget og giver igennem påklædning, jargon og brugen af værktøj og materialer, eleverne adgang til ressourcer, som er relevante for elevens fremtidige handlinger, og som konstituerer en mulig bane ind i voksenlivet. I min forståelse af en teknisk skole som uddannelsesinstitution, og de praksisfællesskaber der

eksisterer her indenfor, centrerer en paradigmatiske bane sig således omkring kvalificering i forhold til et håndværk. En historisk bane der repræsenterer en stærk og stolt håndværkstradition, og hvor der de professionelle deltagere imellem er et gensidigt engagement i den virksomhed, der relaterer sig til at udøve et håndværk og uddanne unge mennesker herindenfor. De er fælles om at tilbyde eleverne at engagere sig i faget, i de værktøjer og materialer der bruges i faget, i arbejdsmarkedsorienteringen, i måden hvorpå man taler, klæder sig, og hvor man henter inspiration.

Men med 95% målsætningen står erhvervsuddannelserne også overfor at skulle rumme en elevmålgruppe, der bringer en række vanskeligheder med sig ind i uddannelsessammenhængen. En gruppe unge, der ikke umiddelbart er uddannelsesmindede, og som i nogle tilfælde opponerer imod skole, lærere, autoriteter etc. Så kan/skal der overhovedet bruges ressourcer på at "invitere" dem ind? Dette spørgsmål har igennem afhandlingen figureret som en underliggende problemstilling, der reflekterer den aktuelle praksis, som professionelle deltagere indenfor erhvervsuddannelserne kontinuerligt må forholde sig til. I forhold til fastholdelse som social praksis er der blandt de professionelle deltagere indenfor erhvervsuddannelserne langt fra enighed om det meningsfulde i at fastholde, og hvad den fremtidige bane i forhold til denne praksis skal være. Lærerne forholder sig forskelligt til 95% målsætningen. De fortolker den forskelligt, og de forhandler om, hvem der skal have "lov" til at lære håndværket. Om der skal investeres ressourcer i at invitere en gruppe unge ind i en fagtradition, som de muligvis ikke ender med at færdiggøre, hvorved uddannelsesinstitutionen risikerer at forandre sig til en art opbevaringsinstitution. Og hvor man har fornemmelsen af at gå på kompromis med den faglige kvalitet i forhold til, at der er mere basale personlige og sociale aspekter, som de unge skal støttes i at håndtere, eksempelvis at møde til tiden.

Jeg viser i artiklen *"Udfordringer til faglærerens professionelle identitet"*, hvordan nogle lærere oplever at være spændt ud mellem på den ene side deres fagfaglige kompetencer samt ønsket om at undervise elever, der er motiverede fra de træder ind af døren til uddannelsesinstitutionen og på den anden side det reelle møde med en elevgruppe, der fordrer socialpædagogisk tænkning og handling. Et spændingsfelt der udfordrer lærerens professionelle identitet og forståelse af egen funktion. Henrik fungerer i artiklen som figur på en deltager, der på baggrund af såvel personlige konfliktundgåelsesstrategier som barrierer i den sociale praksis oplever at stå i en afmægtig perifer position, hvor han kommer til at deltage i ekskluderingen af elever. Jeg argumenterer i artiklen for, at læreren har en "magt" til at etablere et trygt socialt fællesskab eleverne imellem men konkluderer, at realiseringen af denne magt konflikter med, at en række af faglærerne på de ordinære grundforløb oplever, at

der for dem ligger en udfordring i, at deres viden og kompetencer (*og foretrukne funktion*) primært knytter sig til det faglige frem for til rollen som socialpædagog, der skal hjælpe eleverne til dels at håndtere manglende engagement dels at løse sociale konflikter. Når jeg ovenfor markerer foretrukne funktion, er det for at betone, at der i lærerkollegiet er en tradition og præference for den fagfaglige fordybelse og formidling. Herved ville en lærers eventuelle rettethed imod at blive bedre i stand til at håndtere og facilitere det sociale i en fremtidig situation ikke være et ufarligt nyt handlerum. Som vi ser beskrevet hos Lave & Wenger, kan og vil deltagerne i en social praksis strides om hvilken retning, der er den bedste og mest rigtige i forhold til at bevæge sig i retning af noget, der anses som bedre og mere meningsfuldt. Og som tematiseret i artiklen *“Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse”* viser analysen, at andre tilgange til håndteringen af elevernes indbyrdes relationer og lærerens relation til eleverne er noget, der vil udfordre dele af lærerkollegiets forestilling om, hvilke ansvarsområder der er knyttet til lærergerningen. Såfremt Henrik præsenterer alternative handlerum, vil dette kunne “mudre” den gensidige forståelse og hidtidige forhandling af “hvad vi gør”, og hvorfor dette er det mest rigtige at gøre. Dette vi knytter sig til det pågældende praksisfællesskab, og en af mine konkluderende pointer er således, at erhvervsskolelærerens muligheder og begrænsninger for deltagelse er et kontinuerligt identitetsarbejde relateret til, om man er fagmand eller socialpædagog. Et identitetsarbejde, der foregår i relation til en bestemt social sammenhæng, hvor også andre aktører er med til at definere rammerne for det personlige handlerum. Udover samspillet med andre aktører er der imidlertid også institutionelle forhold, der begrænser eller åbner op for erhvervsskolelærernes deltagelsesrepertoire i forhold til at engagere sig i elevernes fremmøde og tilknytning til uddannelses settingen.

Jeg har i afhandlingen bl.a. være inspireret af Smyth et al.’s (2003) idéer om re-formede læringsrum og Felner et. al.’s (2007) analyse af mindre socialfaglige læringsmiljøer med henblik på at fremanalysere, hvilke muligheder de professionelle aktører i uddannelsesinstitutionen har i forhold til at implementere et læringsmiljø, der faciliterer engagement og tilhørsforhold blandt eleverne fremfor tilbagetrækning og frafald. Ved at bruge det udvidede grundforløb som kontekst i forhold til at analysere erhvervsskolelærernes deltagelse i fastholdelsesinitiativer, er der igennem afhandlingen vist, hvordan et institutionelt arrangement kan understøtte forandring af lærernes deltagelsesform i retning af en bevægelse mellem både fag og socialpædagogisk omsorg.

De udvidede grundforløb udgør et institutionelt arrangement, der muliggør en pædagogisk praksis, hvor der er tidsmæssige ressourcer til at håndtere både de personlige og sociale problemstillinger,

som eleverne bringer med ind i læringsrummet samtidig med, at der igangsættes og støttes op omkring en faglig progression. Således er et væsentligt tema, at de udvidede grundforløb ikke behøver at implicere, at den erhvervsfaglige kvalificering undermineres. På baggrund af artiklen "*Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse*" er en af mine konkluderende pointer, at det institutionelle arrangement ikke kun er til gavn for lærernes integration af fag og socialpædagogik men i høj grad også for lærergruppens deltagelsesformer i forhold til samarbejdsmuligheder. Lærerne får mulighed for at koordinere egne og elevers bevægelse på tværs læringsbaner - der gøres op med de traditionelle fag og undervisningsmetoder og hierarkier fagene imellem. Praksis og teori kobles tættere sammen og elevernes tilbydes en meningsdimension i forhold til teoretiske aspekter af fagene. Den tværfaglige deltagelsesform er med til at understrege at der for såvel lærere som elever skal foregå uddannelsesaktiviteter, der understøtter en meningsfuld faglig progression.

Lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb er således ikke prægede af at skulle vælge, om de meningsbestemmer egen deltagelse i retning af *enten* kvalificerende uddannelse *eller* omsorgsfuld opbevaring af elever. Det er imidlertid ikke kun strukturelle forhold som mere tid, der understøtter en anden professionel deltagelsesform. Lærergruppen på de udvidede grundforløb er også præget af et ønske om at forsøge at skabe en anden læringskontekst og være en anden type lærer eller at udøve en alternativ lærergerning end normalt på en erhvervsskole. Inspireret af Dreier (1999a, 1999b) er et gennemgående analytisk tema, at lærerne på disse forløb også udtrykker en personlig stillingtagen rettet imod at *ville* gruppen af elever med vanskeligheder og at *ville* den mission, som jeg kalder *at gøre skole og lærer på en anden måde*. En stillingtagen der ofte udgør en modfortælling til andres (kollegaer på de ordinære grundforløb) stillingtagen og (passive) ageren.

Lærernes deltagelsesform på de udvidede grundforløb er endvidere præget af, at de agerer ud fra en pædagogisk diskurs om, at de som lærerne udfylder en position, der kan facilitere mening og motivation hos eleven. En forståelse af at engagement ikke er noget, der ligger "inde" i eleven selv, men noget som de som skolemiljø kan fremme/hæmme. Denne logik og forståelsesform er i afhandlingen fremhævet som helt afgørende for, at det vil kunne lykkes at re-forme skole-settingen på en måde, som inviterer elever ind, der har forskellige odds imod sig, og på trods af disse øge deres oplevelse af tilknytning til skolen. I relation til det udvidede grundforløb som et institutionelt arrangement forekommer den professionelle deltagelsesform her at være indrammet af en forestilling om, at der kan og skal "gøres" skole og lærer på en anden måde i den forstand, at der skal arrange-

res en hverdag med rammer og indhold, der lader plads til, at elever, som bringer vanskeligheder med sig ind i den uddannelsesmæssige setting, skal kunne trives. I arrangementet synes også at ligge en værdisætning af, at relationen mellem lærer og elev er betydningsfuld (jf. opprioriteringen af få faste lærere), og at lærerne er ansvarlige for at facilitere aktiviteter, der understøtter det sociale aspekt af læringsrummet og hjælpe eleverne til at få det godt med hinanden (jf. at der afsættes ressourcer til sociale aktiviteter).

Tværfunktionelle deltagelsesformer

Som betonet i afsnittet ovenfor er der til lærernes deltagelsesform på de udvidede grundforløb koblet en værdisætning om at udgøre en uddannelsesmæssig praksis, men at denne også skal suppleres med et støttende system, der ikke blot handler om at instruere eleven i tekniske rationelle aspekter af faget.

I relation hertil er der mellem arrangementet “udvidede grundforløb” en kobling til arrangementet “elevcoachordning”. Jeg viser i afhandlingen, hvordan der er en tendens til, at det er særligt for lærerne på de udvidede grundforløb, at de inviterer elevcoachene ind i et samarbejde. Lærerne ser på forskellig måde værdi i at invitere elevcoachene ind i et samarbejde og få deres kompetencer, meningssystemer og engagement i forhold til fastholdelse i spil. Herved konsoliderer de en deltagelsesform, hvor de åbner egen “uddannelsespraksis” for den socialpædagogiske dimension. Jeg tematiserer i afhandlingen således, hvordan der indenfor erhvervsuddannelserne som social praksis knyttes nye alliancer med henblik på at lade den personlige og den sociale dimension af uddannelse udfolde sig og give plads til “den hele elev”. Lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb ser på forskellig måde værdi i at invitere elevcoachene ind i et samarbejde og få deres kompetencer, meningssystemer og engagement i forhold til fastholdelse i spil.

Om end jeg ovenfor konkluderer, at elevcoaches indtræden i erhvervsuddannelsessammenhængen bliver en mulighed for nye samarbejdsflader og for, at lærerne oplever en backup på den socialpædagogiske dimension af læringsrummet, er det vigtigt at understrege, at elevcoaches fortællinger om deres indtræden eksemplificerer de vanskeligheder, der kan være forbundet med at få adgang til en social praksis. Deres tilstedeværelse vurderes ikke af alle kollegaer som værende berettiget og relevant. I artiklen “*Leaning in to muddy interviews*” har jeg fremanalyseret elevcoachens muligheder og begrænsninger i forhold til at træde ind i og finde en plads i et eksisterende praksis- og værdifællesskab. I artiklen udforskes det, hvordan elevcoachene oplever at etablere egen funktion og samarbejdsflader i erhvervsuddannelsessystemet, og der gives et indblik i elevcoaches oplevelse

af ikke at høre til, eller måske snarere af ikke blive budt ind, samt et savn af fæller, der tænker ind i en socialpædagogisk og psykologisk funktions- og referenceramme. I stedet bliver elevcoachene ofte konfronteret med kritiske spørgsmål og kommentarer angående deres funktion, og dette har bidraget til en usikkerhed hos dem i forhold til værdien af den funktion, som de skal udfylde. I relation hertil står elevcoachene med en række uafklaretheder i forhold til deres funktion og arbejdsopgaver, der reflekterer, at de er inviteret ind i et ikke særlig defineret og afgrænset institutionelt arrangement. De skal rumme alt det ekstra. De er ansat til at coache, men i hverdagen oplever de at sidde i samtalsituationer med elever, der ikke har ressourcer til refleksion og selvstændig beslutning om fremadrettet handling, men som i stedet appellerer om råd og instruktion fra en voksen. Herved markeres der et spændingsfelt af samagerende professionelle positioner og diskurser.

Som jeg ser det, står elevcoachene i den position, at deres funktion markerer det skred, som nogle af lærerne er bange for der sker med erhvervsuddannelsen – det er ikke længere en kvalitetsbevidst håndværksuddannende institution men mere en socialpædagogisk institution. Elevcoachenes indtræden markerer, at kerneydelsen: at undervise i et håndværk er sat under pres i forhold til, at man inviterer en gruppe unge ind, og arbejder på at fastholde dem, som man tidligere ville have ladet “falde fra” pga. problemfyldte aspekter i deres liv, der måtte vanskeliggøre deres deltagelse i uddannelse. Elevcoachene kommer til at symbolisere, at en voksende gruppe af elevgruppen ikke er 100% klar til at arbejde selvstændigt og målrettet med de faglige aktiviteter.

Konfliktuelle deltagelsesformer

Jeg præsenterer i afhandlingen en tanke om, at lærerne og elevcoaches tilknyttet de udvidede grundforløb kan ses som deltagere, der mægler sig ind i spændingsfeltet mellem fag og social pædagogik. Forsøget på at mægle og tænke nye praksisser ind i uddannelsessystemet er imidlertid ikke behæftet med automatisk legitimitet, men udgør i stedet grundlag for kontinuerlige forhandlinger og konflikter. Det udvidede grundforløb og elevcoachordningen som institutionelle arrangementer udfordrer de eksisterende paradigmatisk baner og deltagelsesformer.

Jeg konkluderer i artiklen “*Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse*”, at der kan skitseres to deltagelsesformer og grader af engagement i forhold til fastholdelse som en social praksis. De professionelle, der er faglighedens vogtere, og som derfor ser frafald blandt eleverne som nødvendigt. Heroverfor står “tabernes” vogtere, hvis princip-sætning i forhold til egen deltagelse kunne lyde: “Vi er stedet, der kan give dem en chance for at opleve glæde og lyst til uddannelse og støtte deres kompetenceudvikling og oplevelse af engage-

ment og mestring”. De to figurer jeg bringer i spil, og konsekvenserne heraf i form af brydninger i lærerkollegiet, kan for mig at se knyttes til den todelte politiske ambition om både at have uddannelse i verdensklasse og tage socialt ansvar. En ambition der stiller modsætningsfyldte krav til deltagerne, hvorfor de strides om, hvilke hensyn der vejer tungest – at bevare status på baggrund af høj faglig kvalitet (og dermed bidrage til global konkurrencedygtighed) versus at være en uddannelse for alle (at og dermed påtage sig et socialt ansvar) og risikere en titel som ”taberfabrikken”. (Information, nr. 44, 30. Oktober 2009).

I sammenhæng med ovenstående kobler jeg i afhandlingen en dimension til professionelle deltagesformer, der vedrører et kontinuum mellem deltagelse og ikke-deltagelse. Dette kontinuum bidrager til at analysere forskellige grader af deltagelse og engagement i fastholdelse reflekteret i deltageres handlinger. Det er distinktioner og måder at positionere sig selv og egne handlinger i forhold til andres, bl.a. lærerkolleger og elevcoaches. Ved at se på fastholdelse som en praksis der producerer både deltagelse og ikke-deltagelse samt betone praksisfællesskaber som konfliktuelle arenaer, er der i afhandlingen blevet åbnet op for en analyse, der både griber homogeniteten og diversiteten i de professionelles deltagesform. Det muliggøres således at analysere, hvordan der blandt de professionelle deltagere, kan være både personlige og institutionelle kræfter, der trækker i retning af at konsolidere alternative pædagogiske praksisser, hvorved allerede etablerede praksisser og menings- og identifikationssystemer udfordres og forandres. Praksisfællesskaber som analytisk greb bidrager således til en forståelse af grundlæggende dynamikker i måder hvorpå, mennesker arbejder sammen og orienterer sig i forhold til en fælles virksomhed og eksisterende paradigmatiske baner. At disse ikke nødvendigvis længere er meningsfulde eller funktionsduelige i forhold til at kunne agere i og håndtere 95% imperativet og mødet med den elevgruppe, der forsøges fastholdt.

I sammenhæng med ovenstående vil jeg her i konklusionen gerne fremhæve Hargreaves begreb *balkanisering*, idet dette forekommer at være et meningsfuldt billede på de konfliktuerende deltagesformer, som er relateret til arbejdet med fastholdelse af flere elever. Balkanisering, som det kommer til udtryk relateret til fastholdelse, viser sig som spørgsmål om tilgang til eleverne, der deler lærerne op i isolerede grupper, der kæmper om gamle og nye måder at deltage på som professionel og markerer brydninger i praksisfællesskabet. Man lever og agerer i praksis side og side med sine ”fjender”, dem der tidligere var gode fagfæller bliver ”fjender” og nye alliancer opbygges. I relation hertil er min tanke, at man også vil kunne tale om balkanisering i forhold til konflikter om grænser. Nogle deltagere krydser grænser – eller udvider deres funktions-territorium – er dette legi-

timt? Eller afviger det i så høj en grad fra det hidtil accepterede, at det kan associeres med kætteri, idet det at "gøre skole på en anden måde" bliver for uddannelses-udvandet. Således kvalificerer den tidligere fremhævede mægler betegnelse til en positiv vinkel på det spændingsfelt, som de professionelle forsøger at favne, imens kætter betegnelsen for andre vil kunne tænkes at udgøre en mere kvalificeret betegnelse, der favner truslen.

Emotionelt ladede deltagelsesformer

Jeg konkluderer i artikel "*Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum?*", at det udvide- de grundforløb som et institutionelt arrangement muliggør, at de professionelles deltagelsesformer kan baseres på nærvær, støtte og anerkendelse. Jeg har i afhandlingen kategoriseret disse som emotionelle handlinger og argumenteret for, at emotioner er blevet overset som en produktiv institutionel ressource i den eksisterende litteratur indenfor frafald og fastholdelse. Produktive i den forstand at de medierer en fastholdende relation lærer og elev imellem, og at de samtidig udgør en positiv kraft i konstitueringen af positive mestringsidentiteter og stolthed hos såvel elever som lærere. I relation hertil vil jeg gerne fremhæve begrebet emotionsbearbejdende teknikker (Poder, 2010), der har bidraget til at reflektere, hvordan det asymmetriske magtforhold mellem lærer og elev kan bruges til at bevæge eleven i retning af at mestre faget igennem stolthed og glæde. Dog kan asymmetri- en også komme til udtryk igennem emotionsbearbejdende teknikker baseret på ydmygelse eller frygt. Med afsæt heri kan der med fordel skelnes mellem forskellige emotionsbearbejdende teknik- ker, som der i en praksis bringes i spil med henblik på at udvikle en persons deltagelse. Et relevant fokuspunkt er således at se på, med hvilken katalysator, en positiv drivkraft (fremelske fx glæde, stolthed) eller en mere negativ drivkraft (fremelske fx ydmygelse, skamfuldhed, frygt) at bevægel- sen imod mestring af en position og en praksis sker.

Det forekommer mig, at det i princippet er forholdsvis banalt, at fastholdelse og etableringen af fastholdende initiativer bliver en social praksis, der er emotionelt ladet. Som udgangspunkt er der jo en emotionel dimension til stede, i form af det håb, der investeres i, at eleverne kan fastholdes og gennemføre uddannelsen. For mig at se er der imidlertid knyttet en mere kompleks dimension af emotionelle deltagelsesformer til fastholdelse, idet der til deltagelsen i det institutionelle arrange- ment også er knyttet en emotionel modvægt til håbet og troen, det være sig afmagt og desillusion. Lærerne på de udvidede grundforløb skal sikre en faglig progression hos eleverne men skal samti- dig også agere i forhold til, at de har med en elevgruppe at gøre, hvor psykosociale omstændigheder i mere eller mindre grad forhindrer eller besværliggør elevernes deltagelse i den uddannelsesmæssi-

ge praksis. De har fået til opgave at agere i et institutionelt arrangement, der understøtter en idealistisk forestilling om, at “reddes skal, hvad reddes kan”. Men hvad gør dette ved læreren? Og hvilke emotioner opstår og får betydning for den sociale praksis, der faciliteres? I det skemalagte læringsrum, hvor en lærer som oftest er alene med et hold på 12-16 elever, oplever flere af lærerne, at det er vanskeligt at støtte op om både elevernes personlige problemer og faglige udvikling på én og samme gang. Eleverne er visiteret til det udvidede grundforløb på baggrund af deres personlige, sociale og faglige vanskeligheder, og det er ikke usædvanligt at disse sættes i bevægelse samtidigt. I sammenhæng hermed oplever flere af lærerne et ønske om at være nærværende og interesseret i elevens hele livssituation og samtidig mærke konsekvenserne af at blive overinvolveret og grænseløs i sin deltagelse.

Når jeg i artiklen *“Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum”* fremhæver Helles udtalelse: “Det er sgu’ svært. Hvem skal jeg svigte?”, er det for at tydeliggøre, at lærerne står i en praksis, hvor der ikke er nogen let eller rigtig måde, hvorpå den enkelte lærer kan møde samtlige elever og deres behov. Lærerne oplever, at de som enkelt individer skal træffe beslutninger flere gange dagligt, der involverer, at de intensiverer deres opmærksomhed og deres nærvær omkring en elev, hvorved de samtidig bevæger sig bort fra de andre elever og deres behov – der findes ikke én *bedste* løsning. Med etableringen af et udvidet grundforløb og ønsket om at fastholde den pågældende elevgruppe, kan dette give anledning til en diskussion af, hvorvidt der i det institutionelle arrangement er indlejret en emotionel eksklusionsdynamik, hvor det at svigte nogen bliver en uundgåelig del, grundet sammensætningen af elever, der alle har brug for meget faglig støtte, samtidig med at deres liv har været præget af personlige og sociale problemer, der til tider gør det svært at tage del i en faglig sammenhæng. Set på baggrund af Helles situation bliver det den enkelte lærer, der bliver bærer af svigtdynamikken i og med, at det er den enkelte lærer, der dagligt står i de konkrete relationer med eleverne og skal fordele sine ressourcer imellem dem. Der kan herved være en risiko for, at læreren som enkelt individ føler sig ansvarlig for de daglige “svigt” og tolker eventuelle negative udtryk i elevernes deltagelsesbaner som udtryk for egen formåen/ikke-formåen.

Det forekommer i relation til ovenstående, at der i det institutionelle arrangement ligger en fordring om, at lærerne skal formå at balancere en støttende funktion i forhold til en dømmende funktion, og skulle afgøre, om en elev kan fortsætte uddannelsen. De skal være nærværende, engagerede, håbede og omsorgsfulde og udvikle på elevens sunde potentiale med henblik på at bevæge eleven ind i et fag og bort fra deltagerbaner præget af frustrationer og håbløshed og udsigten til et liv i “rest-

gruppen". Men samtidig er de også tildelt magten til at afbryde elevens uddannelse og kan herved potentielt set bidrage til endnu en nederlagsoplevelse i elevens skolekarriere.

Teoretiske implikationer

Mine analyser er igennem afhandlingen blevet baseret på inspiration fra situeret praksis teori. Det har herigennem været muligt at vise, hvordan fastholdelse er en praksis, der udfoldes i spændingsfeltet mellem person og institution, og at en forståelse heraf forudsætter en analyse af interaktioner og hverdagssituationer situeret i konkrete institutionelle arrangementer og meningssystemer (kulturelle, historiske og politiske). Det teoretiske begrebsapparat har taget afsæt i et spændingsfelt mellem deltagelse-ikke-deltagelse og identitet-praksisfælleskab, hvilket har bidraget til at fremanalyse såvel selvfølgeligheder som brydninger knyttet til fastholdelse som en social praksis.

I relation til ovenstående kunne man forestille sig, at den analytiske begrebsramme bygget op omkring spændingsfelter og deltagelsesformer og de konklusioner, der fremkommer heraf også kunne være relevante teoretiske orienteringspunkter i forhold til andre sammenhænge, hvor institutionelle praksisser og funktioner (skal) overskrides grundet nye elev- eller kundemålgrupper eller overordnede politiske målsætninger. En begrebsramme der også kunne tydeliggøre, at det at forandre egen praksis og være forandringsparat, som det igennem flere år har været omtalt på arbejdsmarkedet, ikke nødvendigvis er en individuel kompetence, men noget der også er knyttet til de institutionelle betingelser og muligheder som den enkelte person arbejder indenfor. Et teoretisk orienteringspunkt der altså ser på *personens-deltagelse-i-en-hverdags-praksis-under-forandring*.

Med mine analyser har jeg imidlertid også tilladt mig at forsøge at nuancere og perspektivere den situerede praksis tænkning ved at betone de emotionelle ladninger, der er forbundet med deltagelse i en social praksis. Jeg mener der heri er en generel teoretisk relevans i forhold til, at konfliktfyldte aspekter og spændinger knyttet til en social praksis uundgåeligt vil implicere en emotionalitet hos de deltagere, der er part heri, eksempelvis glæde, afmagt, frustration, stolthed. Jeg har i sammenhæng hermed vist, at det er relevant at undersøge, hvordan kontekstuelle betingelser medierer den emotionelle dimension af personers deltagelse i en social praksis. Jeg mener, at et blik for det emotionelle aspekt af deltagelse i praksis kan nuancere forståelsen af de kræfter, der fremmer eller hæmmer menneskers mod til at overskride rammer og relationer og skabe nye deltagelsesformer, der udfordrer men eventuelt også forbedrer eksisterende sociale praksisser.

I relation til specifikt den eksisterende litteratur om frafald og fastholdelse, har den situerede praksis teori vist sig at være produktiv i forhold til at åbne op for analyser og diskussioner, der bidrager til at flytte fokus fra den enkelte elevs deficit som baggrund for et eventuelt frafald, til et fokus på hvad der aktivt kan gøres i den uddannelsesmæssige sammenhæng med henblik på at fastholde elever, der måtte være frafaldstruede. Med min brug af situeret praksis teori og min inspiration fra Smyth et al. (2003) og Felner et. al (2007) om re-form af læringsrum, har denne afhandling bidraget med praksisnære beskrivelser og analyser af, hvad der sker, når en skole og dets deltagere tør overskride egne eksisterende praksisser og strukturer og re-tænke institutionelle arrangementer knyttet til læringsrummet.

På trods af min tidligere nævnte pointe om teoretisk at benytte sig af et begrebsapparat der ikke individualiserer fænomener, har jeg alligevel kontinuerligt stået med en tvivl om, hvorvidt jeg med mine analyser risikerer at bidrage til, at “blame the student” diskursen forskydes til en “blame the actors in the context/institution”? Altså en individualisering af manglende succes med fastholdelse relateret til de professionelle delagere som enkeltindivider. Når jeg i afhandlingen taler om eksempelvis ikke-deltagende positioner, eller lærere der afholder sig fra at engagere sig personligt i forhold til læringsrummet og eleverne heri, er der en risiko for at disse bliver formidlet med en normativ dikotomi om dårlige lærere versus gode lærere. Og at sidstnævnte gruppe blandt andet konstitueres af lærerne på de udvidede grundforløb, der aktivt engagerer sig i at re-forme læringsrummet og finder mening og motivation i at bebo læringsrummet sammen med elever, der ikke nødvendigvis fra første færd bringer målrettethed med ind i rummet. Det er dog langt fra min hensigt at dømme og fordele lærerne i en sådan dikotomi. Der findes dårlige lærere, ja. Men hvad der også findes, er mangelfulde pædagogiske fora og læringsrum for læreres læring og professionelle udvikling. Og netop denne vinkel kan med fordel udforskes yderligere i den del af fastholdelseslitteraturen, der betoner aspekter i den institutionelle sammenhæng. For mig at se understreges behovet for et sådant perspektiv, når jeg ser på, hvordan der blandt deltagerne i mit studium er en tendens til en individualisering af ansvaret for at få eleverne igennem. Som jeg har skitseret, er dette et gennemgående tema hos såvel lærere som elevcoaches. Jeg har peget på, at flere af de professionelle deltagere personliggør ansvaret for elevens fastholdelse og trivsel, og som enkelt individer føler sig ansvarlige for de daglige “svigt”. I sammenhæng hermed er der en tendens til, at de tolker eventuelle negative udtryk i elevernes deltagelsesbaner som udtryk for egen professionelle formåen/ikke-formåen, og at oplevelsen af afmagt og tvivl opstår, når det ikke lykkes at fastholde en elev, og vedkommende ender med at droppe ud.

I relation til ovenstående er det værd at være opmærksom på, hvordan de professionelle som kollektiv bidrager til en konstituering af, hvad der nærliggende kunne kaldes et “blame-pendulsving”. Som fremhævet med temaet om konfliktuerende deltagelsesformer er der en tendens til, at de professionelle gensidigt beskylder hinanden for at under-præstere (jf. Smyth, 2002 om underperforming teachers) med reference til forskellige værdier og hensyn, der bør være deres fælles uddannelsesmæssige praksis. Der er for mig at se, således risiko for at blame-karussellen kører videre - blot med nogle andre aktører udpeget som nøgledeltagere. Eller formuleret på anden vis: At det individuelle deficit perspektiv lever videre, men forklædes i en organisation/institution. Det er således fortsat en udfordring at bibeholde blikket for kompleksiteten i de analyser, der laves af fænomenet fastholdelse-fracfald.

Praktiske implikationer

I forhold til praksis bidrager denne afhandling med fremskrivning af en positiv pointe i forhold til erhvervsuddannelsernes rolle i fastholdelse af unge, hvis hidtidige skole-karriere har været centreret om oplevelser af nederlag og manglende formåen. Mine analyser af de udvidede grundforløb viser, at der indenfor erhvervsuddannelserne er et særligt potentiale for, at elever med negative erfaringer fra en bogligt orienteret folkeskole får mulighed for at udvikle en mestringsidentitet og en lyst til at gå i skole. At det kan lykkes at etablere en uddannelsessammenhæng, hvor man retænker læringsrum og lærerfunktion på en måde, der overskrider dikotomien mellem fag og omsorgsorienteret socialpædagogik, og hvor man i stedet kunne tale om fremkomsten af en håndværksbaseret socialpædagogik.

Når dette er sagt, finder jeg det samtidig vigtigt at fremhæve to implikationer trukket ud af denne fra denne afhandling:

- 1) At man ikke forfalder til at romantisere lærernes funktion ved at associere denne med en helte position, hvor lærerne alene forsøger at manøvrere i en praksis præget af en individualiseret diskurs om omsorg, og en ambition om at bringe eleverne på rette vej.
- 2) At man ikke negligerer, at der blandt professionelle i lærerkollegiet er en bekymring for, at den faglige dimension og de dygtige, engagerede elevfigurer fortrænges af “svage”, umotiverede elever og af fastholdelsespraksisser, der positionerer socialpædagogik og omsorgspraksisser som centrale domæner.

For mig at se er fortrængningen imidlertid ikke en uundgåelig skæbne. De faglige og de mere omsorgsorienterede domæner kan godt sameksistere, men dette forudsætter institutionelle arrangementer, der muliggør dette. Fx tolærersystem, færre elever eller længere tid til at nå kompetencemålene. I relation hertil viser min afhandling, at lærerne oplever et behov for en mere tydelig pædagogisk ledelse, der understøtter en fælles stillingtagen til, hvordan skolen balancerer mellem på den ene side at være en uddannelsesinstitution og på den anden side en støtteinstitution, og hvilke institutionelle arrangementer der kan understøtte denne balancerings.

Når jeg fremhæver ledelsens rolle, er det fordi jeg tænker, at uddannelseslederne også skal vænne sig til nye måder at gøre erhvervsskole på. De skal bidrage med en stillingtagen til, hvordan den uddannelsesmæssige praksis skal formes og prioriteres i relation til både 95% målsætningen og også målsætningen om erhvervsuddannelser i verdensklasse, således at den enkelte lærer ikke står alene med en vægtlægning og prioritering heraf. Jeg argumenterer for, at lærerne skal bemægtige sig læringsrummet men et vigtigt supplement hertil kunne være ledelse af lærerne og den pædagogiske praksis. Ledelse på en måde, hvor der skabes læringsrum for lærerne, og hvor diskussion af konfliktuelle pædagogiske praksisser ikke gemmes bort, men udgør grundlag for en udforskning af og stillingtagen til fremtidig fælles holdnings- og handlegrundlag.

Fremtidigt forskningspotentiale

Et centralt afsluttende spørgsmål er, hvilke spor denne afhandling kan sætte i forhold til fremtidig forskning. I relation hertil vil jeg gerne fremhæve tre temaer, som jeg finder særlig interessante og relevante:

1. En erhvervsskole for alle, inklusion og segregering side om side?
2. Elevernes fremtidsbaner
3. Lærernes fremtidsbaner

Segregering og stigmatisering side om side med inklusion og fastholdelse?

I det forskningskonsortium som jeg har været en del, har vi gentagne gange diskuteret potentielle negative aspekter ved implementeringen af grundforløbspakker med særligt fokus på hold for elever, der vurderes frafaldstruede. Med afsæt i eksisterende litteratur om stigmatisering og marginalisering indenfor uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron, 1990; McDermott, 1993; Tanggaard et. al, in press;) er en oplagt konklusion, at de udvidede forløb repræsenterer et institutionelt arrangement, der bidrager til en social sortering og positionering af elevgruppen som andenrangs-elever. At

de socialiseres ind i en taber-position. Af den grund kunne en anbefaling være at eleverne hurtigst muligt burde sluses ind på andre hold, og evt. kun særskilt følge de fag, hvor de har vanskeligheder. Altså at placeringen på et udvidet grundforløbshold ikke burde være permanent. Jeg finder i mit materiale da også fortællinger, der knytter sig til potentielt stigmatiserende aspekter i form af sproglige kategorier blandt elever og lærere om det udvidede grundforløbshold som “b-holdet” eller “spasser-holdet”, men som lærere og elevcoaches tilknyttet de udvidede grundforløb aktivt har forsøgt at dementere. Spørgsmålet er imidlertid om deres forsøg på at dementere har været magt- og effektfulde?

Udover at udfordre sproglige negative behæftelser knyttet til det udvidede grundforløbshold er jeg også stødt på fortællinger om, hvordan lærere har forsøgt undgå et potentielt stigmatiserende aspekt ved en særlig opmærksomhed på, hvordan de fysiske rammer kan give anledning til billeder af at være andenrangs-elev eller privilegeret elev. En lærer beskriver betydningen af det fysiske rum og potentielle stigmatiserende aspekter herved således:

“De [eleverne på lærerens hold, red.] blev placeret nede i et lokale nede i kælderen, det fjerneste hjørne af kælderen vi har på skolen, det var deres klasselokale. Så vi [skolen, red.] sørgede virkelig for at stemple dem som: I er noget andet, så I skal ned i kælderen i et lokale som – vinduerne var ikke tætte, og de kunne ikke lukkes, og der var skimmel-svampe på væggene og alt det der. Og jeg kunne jo ikke sige noget, da jeg startede her, for jeg vidste det jo ikke sådan helt, jeg var slet ikke bevidst om, hvad der foregik, før vi kom hen til jul tror jeg, hvor jeg sagde: jeg vil simpelthen ikke være nede i det lokale. Jamen det er jo indrettet til det udvidede grundforløb, så sagde jeg: jamen det er fint, så må det være nogle andre, jeg vil ikke. Det var virkelig at udstille de her elever for noget, som jeg ikke syntes de var.”

Jeg har taget eksemplet med for at understrege, at der for mig at se er flere sammensatte forhold, herunder fysiske og materielle, der kan bidrage til stigmatisering og forhindre en positiv deltagelse og identitet. Hvordan der nærmest kan være en symbolsk repræsentation af hvem, der placeres i de “rådne” undervisningslokaler. I relation hertil er der omvendt også eksempler på, hvordan læringsrum ressourcemæssigt kan opprioriteres og indrettes, så eleverne på positiv vis oplever at have status og adgang til ressourcer, der er statusbehæftede i den pågældende sammenhæng. Eksempelvis havde flere udvidede grundforløbshold fået lov til at indrette sig med sofaer, hvilket forekom at blive bemærket med en slet skjult misundelse fra elever på de andre hold. Herudover var der nogle

afdelinger, hvor de udvidede grundforløb havde samme areal, værktøj og materialer til rådighed, men som grundet holdets størrelse gav den fordel, at der var færre elever om at deles herom og således en lettere adgang til den håndværksmæssige praksis.

Også organisatoriske forhold i forhold til visitationen kan tænkes at have en betydning i forhold til oplevelsen af stigmatisering. Hvordan visiteres eleverne? Er det en “forvisning” – noget de pludselig får at vide, de skal (efter de har påbegyndt et ordinært hold)? Eller er det uddannelses tilbud, som de aktivt tilvælger forud for uddannelsens opstart evt. sammen med en forælder, vejleder etc. I relation til sidstnævnte havde størstedelen af eleverne på de udvidede grundforløbshold tilvalgt tilbuddet forud for uddannelsesstart, og igennem mit feltstudium oplevede jeg også flere tilfælde, hvor elever fra de ordinære grundforløb søgte om at blive flyttet til et udvidet hold og bad om møder med den pågældende kontaktlærer for at høre om muligheden for et skifte. På nogle af holdene var der imidlertid også elever, der efter nogle måneder var blevet anbefalet at skifte til et udvidet grundforløb, og i nogle af disse tilfælde forekom det, at det kunne være svært for eleven at etablere en tilknytning til holdet, der havde samme styrke som de elever, der fra begyndelsen havde været samlet.

Som kort nævnt i kapitel 2 har skolerne meget vidde rammer for, hvordan grundforløbspakkerne etableres og implementeres. På den skole, hvor jeg udførte mit feltstudium gennemførte eleverne hele grundforløbet på det udvidede grundforløb. På andre skoler steder arbejder man ud fra en model, hvor eleverne med tiden “udsluses” til et ordinært hold. Et relevant spørgsmål der kan knyttes hertil er, hvilken betydning en sådan udslusningsmodel måtte have? Kunne man forestille sig, at eleverne får en oplevelse af først at være på et andenrangs hold, og blot afventer at blive vurderet egnet til at få adgang til “det rigtige” hold? Kunne man forestille sig, at gentagne brud i forhold til lærergruppe og kammeratskabsgruppe har en negativ indvirkning på elevens oplevelse af tilhørsforhold og stabile sociale relationer, og at eleven derved ender med at falde fra?

På den skole hvor jeg har været, er frafaldet imidlertid netop blevet mindre, og skolens egne konklusioner herpå tilskriver i høj grad de udvidede grundforløb “æren”. Eleverne har her et fast tilholdssted og en afgrænset gruppe af lærere og elever, som de forholder sig til igennem 40-60 uger fremfor at indgå i skiftende faglige og sociale sammenhænge. Deres hverdag er bygget op omkring praksisnære aktiviteter, og der er mulighed for støtte fra såvel lærere som andet pædagogisk personale. Men er denne succeshistorie udtryk for, at en skole godt kan lykkes med at være inkluderende igennem segregerede institutionelle arrangementer? At et segregerede læringsrum ikke nødvendigvis er lig med oplevelsen af stigmatisering? Jeg har ikke et empirisk grundlag for at svare på

disse spørgsmål, men finder det særdeles interessant og relevant at udforske problemstillingen nærmere i et fremtidigt kvalitativt studium, hvor nøgleaktører med fordel kunne være eleverne selv med henblik på at få deres version af at være deltager i et institutionelt arrangement som det udvidede grundforløb.

Fremtidsbilleder for eleverne fra de udvidede grundforløb

Jeg konkluderer i denne afhandling, at de udvidede grundforløb muliggør, at eleverne gennemfører en uddannelse, hvor der både tages hånd om de sociale, personlige og faglige vanskeligheder, som de unge bringer med sig ind i uddannelsen, samtidig med at de understøttes i en erhvervskvalificering, der kan danne grundlag for deres videre uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Men hvad sker der reelt efter grundforløbet? Holder det stik, at de kommer ud med de samme kompetencemæssige forudsætninger som andre, der har gennemført et ordinært grundforløb? Hvor mange af dem lykkes med at få en kontrakt med en praktikvirksomhed, og hvad understøtter/begrænser dem i at lykkes hermed? Hvordan forløber praktikken? Hvordan tilrettelægges praktik og skoleforløb på hovedforløbet bedst muligt i forhold til at sikre, at de unge fra de udvidede forløb gennemfører hele uddannelsen og ikke falder fra efter grundforløbet (idet den unges personlige/sociale/faglige vanskeligheder ikke (nødvendigtvis) er forsvundet med grundforløbsbeviset)?

Jeg kan på baggrund af denne afhandling ikke give svar på de mange ovenstående spørgsmål, som rejser sig for mig, og som kalder på en yderligere udforskning af de unges vej videre i livet. En udforskning der med fordel kunne knyttes op på både en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse.

Den kvalitative dimension kunne udarbejdes som et longitudinelt studium med fokus på at følge en mindre gruppe elever, fra de træder ind på et udvidet grundforløbshold og henover en 5-årig periode. Der kunne hertil være knyttet et forskningsdesign, hvor eleven igennem perioder med deltagerobservation følges ud i de skift, der sker efter grundforløbet på tværs af de skolemæssige og arbejdsmæssige kontekster (eller noget helt tredje), som eleven gebærder sig i, men hvor også elevens egne oplevelser af skifte og de ændrede deltagelsesbetingelser italesættes igennem interview.

I kombination med ovenstående kunne det endvidere være interessant med et større sample lagt an som et kvantitativt studium. På baggrund af eksempelvis et survey design kunne man følge op på flere "årgange" af elever, der har været tilknyttet et udvidet grundforløbshold, og undersøge indsatsens effekt i forhold til om disse unge får en kompetencegivende uddannelse, en tilknytning til arbejdsmarkedet og herved bidrager til målsætningerne i Globaliseringsaftalen om en højt kvalificeret

dansk arbejdsstyrke. Som tidligere nævnt er der dog mange modeller for grundforløbspakkerne, hvorved det kan blive en udfordring at afgrænse et sample og sikre, at parametrene på grundforløbet har været enslydende.

Fremtidsbilleder for de professionelle deltagere

Lene Tanggaard (2012) peger på, at en livskraftig erhvervsskole skal arbejde på “... *at skabe nærværende læringsmiljøer med muligheder for meningsgivende interaktioner mellem lærere og elever og sikre kompetencer hos de involverede til rent faktisk at løse de opgaver, der er.*” (Tanggaard, 2012, p. 52). Men hvilke kompetencer skal sikres, og hvordan skal dette gøres? Hvor skal de professionelle deltagere hente deres kvalificering og know-how fra?

Med indførelsen af en obligatorisk pædagogisk diplomuddannelse i 2011 forekommer det mig, at der peges på, at en akademiseret professionalisering af lærernes pædagogiske praksis er central for at de på kompetent vis kan løfte deres undervisningsfunktion. Et af de forandrede elementer fra det tidligere pædagogikum til den nuværende diplomuddannelse er, at superviseret træning i egen praksis er taget ud, og at lærerne i forbindelse med uddannelsen således ikke længere har et refleksionsforum, der er direkte forankret i deres organisation.

I relation til ovenstående finder jeg det interessant at rammesætte en udforskning af, hvad der støtter lærernes oplevelse af at mestre deres daglige praksis på kompetent vis. Med afsæt i en aktionsforskningstilgang kunne det endvidere været interessant at eksperimentere med et supplement til den individuelle professionalisering og sammen med feltets deltagere udvikle perspektiver på hverdagskvalificering. I stedet for at kvalificering og professionalisering bliver en afgrænsning fra det øvrige lærerkollegium eller bundet op på kurser og efteruddannelse, kunne det være relevant at undersøge kollektive kollegiale metoder til professionalisering og bruge dette som en anledning til på et kollektivt niveau at diskutere eksempelvis nye lærerroller og nye pædagogiske metoder koblet op på aktuelle politiske ambitioner såsom 95 % målsætningen. Et sådan kollegialt refleksions- og læringsrum kunne være en måde at løsne op på, hvad mange af deltagerne overfor mig har benævnt som “den privatpraktiserende lærer” og muliggøre en hverdagskvalificering, hvor kropslige, emotionelle, situerede erfaringer kunne bringes i spil. Måske et sådant rum for hverdagskvalificering kunne indbefatte både lærere og elevcoaches og være basis for et øget samarbejde og indsigt i forskellige kompetencer, der er til stede i organisationen?

Endelig synes det oplagt at anlægge et ledelsesperspektiv og undersøge erhvervsskoleledelse som en profession med ligheder og forskelligheder i forhold til andre typer uddannelsesledelse. Hvilke dele af den etablerede ledelsesforskning er relevant at bringe i spil i en erhvervsskolekontekst, og kan der udvikles et forskningsfelt, der undersøger og udvikler de særlige forhold, der gør sig gældende i ledelse af lærerkollegier med stor diversitet i uddannelses- og erhvervsbaggrunde.

Referencer til afhandlingens del I og del III

- Aarkrog, V. (2002). *Mellem skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 103(5), p. 760-822.
- Bartholdsson, Å. (2009): *Den venlige magtudøvelse – normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag
- Bathmaker, A-M. & Avis, J. (2007). How do I cope with that? The challenge of “schooling” cultures in further education for trainee FE lectures. *British Educational Research Journal*, 33(4), p. 509-532.
- Bolton, S.C. (2000). Emotion here, Emotion there, Emotional Organisations Everywhere. *Critical Perspectives on Accounting*, 11, p. 155-171.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), p. 107-119.
- Bourdieu, P. and J.C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brown, T. & Rodríguez, L.F. (2009): School and the co-construction of dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), p. 221-242.
- Cassell, J. (1988). The relationship of observer to observed when studying up. I: Burgees. R. (Ed.). *Studies in Qualitative Methodology*. Greenwich: JAI Press.
- Cassell, C. (2005). Creating the interviewer: identity work in the management research process, *Qualitative Research*, 5(2), p. 167-179.
- Coffey, A (1999). *The Ethnographic Self*. London: Sage.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), p. 548-581.
- Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage

- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory and Psychology*, 19 (2), p. 193-212.
- Dreier, O. (1999a). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines – Critical Social Studies*, 1, p. 5-32.
- Dreier, O. (1999b): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- EVA (Danmarks evalueringsinstitut) (2009). *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne*.
- Elliot, K., Fischer, C.T. & Rennie, D.L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38 (2), p. 215-229.
- Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (2011). Følelser i ledelse - introduktion. I: Elmholdt, C. & Tanggaard, L. (red.). *Følelser i ledelse*. Århus: Klim.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about "what works" in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), p. 209-221.
- Fine, M. 1991. *Framing dropouts, notes on the politics of an urban public high school*. New York: State University of New York Press.
- Fineman, S. (ed.) (2008). *The Emotional Organization: Passions and Power*. Oxford: Blackwell.
- Flyvbjerg, B. (2003). *Rationalitet og magt 1 – det konkrete videnskabelige*, Århus: Akademisk Forlag A/S
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), p. 117-143.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Giorgi, A. (1975). An application of Phenomenological Method in Psychology. I: Giorgi, A. Fischer, C. & Murray, E. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Pittsburgh, USA, Duquesne University Press.

- Glaesser, J. (2006). Dropping out of further education: A fresh start? Findings from a German longitudinal study. *Journal of Vocational education and Training*, 58(1), p. 83-97.
- Globaliseringsaftalen: Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen. Opfølgning på velfærdsaftalen. Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring. November 2006. Kan findes på UVM's hjemmeside:
http://www.uvm.dk/Ifokus/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF06/061102_Globalisering_saftalen.ashx
- Greeno, J.G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53 (1), p. 5-26.
- Griffin, C. & Bengry-Howell, A. (2008). Ethnography. I: C. Willig & W. Stainton-Rogers (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publication Ltd.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. 2nd edition. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Århus: Klim.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse - fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), p. 389-405.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hodges, D.C. (1998). Participation as Dis-Identification With/in a Community of Practice. *MIND, CULTURE AND ACTIVITY*, 5(4), p. 271-290.
- Hodgson, D. 2007. Towards a more telling way of understanding early school leaving. *Issues in Educational Research*, 17(1), p. 40 -61.
- Hoffmann, E.A. (2007). Open-ended Interviews, Power and Emotional Labor. *Journal of Contemporary Ethnography*, 36 (3), p. 318-346.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: Højholt, C. & Witt, G. (red). *Skolelivets Socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.

- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.). *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Information (nr. 44, 30. oktober 2009). *Taberfabrikken*.
- Jensen, U.J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard.
- Jensen, T.P. & Humlum, M.K. (2010). *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* Anvendt Kommunal Forskning (AKF).
- Jensen, T.P. & Larsen, B. Ø. (2011). Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jonasson, C. (2012). *Why stay? The development of student retention processes in everyday life in a Danish vocational school*. Ph.d afhandling, Psykologisk Institut, Århus Univetsitet.
- Jonasson, C., Mäkitako, Å. & Nielsen, K. (in press): Teachers handling of educational dilemmas: Co-existing demands of increased student retention and performance.
- Jonker, E. F. (2006): "School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work". *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121 – 140.
- Jørgensen, C.H. (2011). En historie om hvordan frafald blev et problem. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C.H. (2012). Har erhvervsuddannelserne en fremtid? Styrker og svagheder, udfordringer og potentialer. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012(1), p. 6-13.
- Katznelson, N. (2007). *De måske egnede på erhvervsuddannelserne. Om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Odense: Erhvervsskolernes forlag.
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolelærernes dilemma. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1983): The Qualitative Research Interview. A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14 (2), p. 171-196.
- Kvale, S. (1995). What is anthropological research? An interview with Jean Lave. *Qualitative Studies and Education*, 8(3), p. 219-228.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. (2012). Når uddannelse bliver til socialt arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012(1), p. 31-38.

- Larsen, M. R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d. afhandling, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: Chicago University Press.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red). *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen, B.Ø, Jensen, T.P & Jensen, L. (2012). *Dropping out of secondary education: The effect of social upbringing*. AKF, Danish Institute of Governmental Research, Købmagergade 22, DK- 1150 Copenhagen K. Unpublished Working Paper – July 2012.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), p. 353-393.
- Linehan, C. & McCarthy, J. (2000). Positioning in Practice: Understanding Participation in the Social World. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(4), p. 435-453.
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by learning disability. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeal, R. B., Jr. (1997). Are students being pulled out of high school? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, 70(3), p. 206-220.
- Meijers, Frans (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 36(3), p. 237-256.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mjelde, L. (2003). Hvad skal jeg med teori? Det er trykker jeg skal være. I: Nielsen, K. & Kvale, S (red.). *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk Forlag
- Nielsen, K. (1998). *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Ph.d. afhandling, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2003). Når eleverne selv skal sige det. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. (2011). Hvad siger international forskning om frafald? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), p. 1-20.
- Politikken. (9. april 2011). *Lærerne kapitulerer: Vi kan ikke uddanne de unge, som bliver svagere og svagere*.
- Riehl, C. 1999. Labelling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. I: Pallas, AM (ed.). *Research in Sociology of Education and Socialization*, New York: JAI Press.
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford. Blackwell
- Robson, J. (1999). Outsider on the inside: a first person account of the research process in a further education college. *Research in Post-Compulsary Education*, Vol. 4 (1), p. 75-85
- Robson, J. & Bailey, B. (2005). *Only one captain: further education teachers, learning support workers and the discourses of teacher professionalism*, paper presented at the 4th International Conference on Researching Work and Learning, University of Technology Sydney, 11 – 14 December 2005
- Robson, J. & Bailey, B. (2009). ‘Bowling from the heart’: an investigation into discourses of professionalism and the work of caring in further education. *British Educational Research Journal*, Vol. 35(1), p. 99-117.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts. A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), p. 101-121.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), p. 583-625.
- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), p. 39-67.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Toll for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, Vol. 34 (4), p. 14-22.
- Smyth, J. (2002). Unmasking teachers’ subjectivities in local school management. *Journal of Education Policy*, 17(4), p. 462 – 482.

- Smyth, J. (2006). 'When students have power': Student engagement, student voice, and the possibilities for student reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), p. 285-98.
- Smyth, J. & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), p. 273-95.
- Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), p. 401 – 415.
- Smyth, J., McInerney, P & Hattam, R. (2003). Tackling School Leaving at its Source: a case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), p. 177-193
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Szulevicz, T. (2010). *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder: En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole*. Ph.d afhandling, Psykologisk Institut, Århus Univetsitet
- Sørensen, K.H. & Størner, T. (2011). *Grundforløbspakker - virker de efter hensigten og hvordan udvikler vi dem?* Nationalt Center for Erhvervspædagogik
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik*. Ph.d. Afhandling, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet
- Tanggaard, L. (2005). Collaborative teaching and learning at the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), p. 109-121.
- Tanggaard, L. (2006). A Psychological Field Study of Learning – analysis of methodologic aspects. *Nordic Psychology*, Vol. 58 (3), 196-214
- Tanggaard, L. (2011). En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2012). "Man er blevet til noget" – konturen af en håndværkspædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012(1), p. 50-59.
- Tanggaard, L. (in press). Ethnographic Fieldwork in Psychology – Lost and Found?
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative metoder. I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag

- Tanggaard, L., Jørgensen, C.H., Koudahl, P. & Nielsen, K. (in press): Preventing dropout in Vocational Education – students experiences of streaming.
- Undervisningsministeriet (2007): *Danmarks strategi for livslang læring*.
- Undervisningsministeriet (2011): *Erhvervsuddannelserne – fakta og muligheder*
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), p. 15-33.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field. On Writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wanat, C. (2008). Getting past the gatekeepers: Difference between access and cooperation in public school research. *Field Methods*, Vol. 20 (2), p. 191-208.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Willig, C. (2001): *“Introducing Qualitative Research in Psychology”*, Buckingham, UK, Open University Press
- Zembylas, M. & Barker, H. B. (2007). Teachers’ spaces for coping with change in the context of a school reform. *Journal of Educational Change*, 8(3), p. 235-256.
- Østerlund, C. (1999). Salgslærlinge på tværs. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag

Bilag 1. Interviewguide lærere på de udvidede grundforløb

Introducerende om interviewpersonen og første tid som lærer indenfor EUD	<p>I hvor lang tid har du været ansat som lærer? Hvad var din baggrund for at søge en lærer stilling? Uddannelsesmæssigt? Jobmæssigt Personligt Hvordan reagerede dine tidligere kollegaer på dit ønske om/skifte til at blive erhvervsskolelærer?</p> <p>Hvordan vil du beskrive din første tid som lærer, hvad fylder mest, når du tænker tilbage herpå?</p>
Praksisfællesskab + Deltagelse og positioner	<p>Hvordan er I organiseret i lærergruppen? Antal kollegaer? Udveksling af erfaringer med kollegaer der også underviser på et udvidet grundforløbshold eller andre grundforløbshold Fastansatte organiseret i teams? Mødestrukturer</p> <p>Er der nogle særlige karakteristika der kendetegner den lærergruppe du er en del af?</p> <p>Prøv at give nogle eksempler på hvad du synes er særligt værdifuldt i den lærergruppe du er en del af?</p> <p>Prøv at give nogle eksempler på, hvad der kan være konfliktfyldt/give anledning til konflikter i lærergruppen?</p> <p>Hvordan tager I imod nye lærere? Mentorordninger?</p>
Praksisfællesskabet som forankret i både en lokal og samfundsmæssig kontekst	<p>Har du oplevet at der i de seneste år er sket forandringer eller kommet nye krav til dig og dine kollegaer?</p> <p>Hvilke muligheder og begrænsninger oplever du der er knyttet til disse forandringer/krav?</p> <p>Har du oplevet, at dine kollegaer fortæller om, at der de seneste år er sket forandringer eller kommet nye krav til dem som EUD lærere?</p>
Relationen til andre deltagere i systemet + Bevægelse/forandring i deltagelsesform og positioner	<p>Hvem er centrale samarbejdspartnere for dig? Andre grundforløbslærere, teamleder, studievejleder,</p>

	<p>elevcoach, UU-vejleder</p> <p>Giv et eksempel på samarbejde, som du synes er særligt værdifuldt. Hvad giver det dig?</p> <p>Er der nogen former for samarbejde, som er særligt besværlige eller utilfredsstillende?</p> <p>Kan du fortælle om en situation, som du for nylig undrede dig over eller satte spørgsmålstegn ved i forhold til dit arbejde?</p> <p>Drøftede du dette med andre? Hvad satte det i gang?</p>
Deltagelse i udvidet GF som fastholdelsesinitiativ	<p>Hvor længe har du været tilknyttet det udvidede grundforløb?</p> <p>Hvordan blev du tilknyttet?</p> <p>Ser du en fællesnævner for de lærere der er tilknyttet det udvidede grundforløb? (på egen afdeling og evt. andre afdelinger)</p> <p>Hvem beslutter hvilke elever, der skal på det udvidede grundforløb – hvordan foregår ”visitationen”?</p> <p>Hvad er dine tanker om hvorfor et hold det udvidede grundforløb er opstået?</p> <p>Hvis du skulle skrive en stillingsannonce på en lærer til et udvidet grundforløb, hvad ville du så lægge vægt på i den?</p> <p>På hvilken måde samarbejder du med ledelsen omkring det udvidede grundforløb?</p>
Funktionen som kontaktlærer	<p>Hvad er særligt vigtigt for dig i den kontakt du har med eleverne?</p> <p>Hvad lægger du vægt på når du opstarter et nyt hold?/tager en ny elev ind på holdet?</p> <p>Hvordan forholder du dig til tonen eleverne imellem? Prøv at fortæl om den seneste episode, hvor du fornemmede, at der var problemer eleverne imellem?</p> <p>Hvad indeholder den ideelle undervisningssituation ud fra din synsvinkel? Hvad kan medvirke til at denne situation realiseres?</p>

	<p>Hvad kan hæmme at denne situation realiseres?</p> <p>Prøv at giv et eksempel på en situation, hvor du er kommet i tanke om en ny/anden måde at håndtere dit hold eller en elev?/Hvor du har lært noget?</p> <p>Kan du give et eksempel på en elev, som har udfordret din måde at være lærer på (og hvor du oplevede dig som utilstrækkelig)?</p> <p>Kan du give et eksempel på en relation til en elev, hvor du har været særlig stolt af din måde at være lærer på?</p> <p>Kan du give et eksempel på en elev, som du har oplevet der er vokset fagligt/personligt/socialt?</p>
Håndtering af emotioner og grænsesituationer	<p>Prøv at beskriv en situation med en elev, som har berørt dig særligt? (spørg evt. ind til fx håndtering af og påvirkning af elever med fx psykiatriske diagnoser, kriminel baggrund etc...)</p> <p>Kan du give et eksempel på en elev, som du har givet chancer, men som alligevel er endt med at blive smidt ud/sat på pause? Hvordan påvirker det dig?</p> <p>Hvordan håndterer du, hvis der er en elev, som du ikke har kemi med? Som irriterer dig eller gør dig vred?</p> <p>På hvilken måde påvirker det dig, at du har med en elevgruppe at gøre, som er kendetegnet ved personlige/faglige/socialt vanskeligheder?</p> <p>Kan du give et eksempel på en situation, hvor du tog hånd om noget, som lå udover din funktion som lærer?/Er det tydeligt for dig hvilke grænser der er for hvad du som faglærer skal tage hånd om og engagere dig i? (bed om uddybning)</p> <p>Hvad vil dine kollegaer sige om dig, hvis jeg spurgte dem om der er opgaver du tager dig af som ligger udenfor lærerfunktionen?</p>
Dobbeltidentitet + forhandling + Pædagogiske diskurser + Transfer af viden	<p>Hvordan vægter du den faglige versus den pædagogiske dimension i jobbet?</p> <p>Hvilke erfaringer trækker du på, når du underviser?</p>

	<p>Er I enige om hvordan i skal undervise på grundforløbet her på afdelingen? (Skal i være enige?)</p> <p>Er der nogle bestemte måder at tænke om grundforløbseleverne og det de har brug for som kendetegner denne afdeling?</p> <p>Hvilke pædagogiske kurser har du været på? Hvilke kurser har efterladt spor i din praksis og hvordan?</p> <p>Er det vigtigt for dig fortsat at udvikle dig som lærer? Hvad/hvem tror du kan hjælpe dig med udviklingen?</p>
Frustration og glæde ved jobbet	<p>Prøv at beskriv en dag, hvor du har sat særlig pris på at være lærer på det udvidede GF?</p> <p>Prøv at beskriv en dag, hvor du har været træt af at være lærer?</p>
Eget perspektiv på frafald og fastholdelse af elever	<p>Hvad er frafald i din forståelse?</p> <p>Hvad er fastholdelse i din forståelse?</p> <p>Hvad er efter din mening årsagerne til, at mange elever holder op på uddannelsen?</p> <p>Hvad oplever du er vigtigt for eleverne, hvis de skal gennemføre?</p> <p>Kan du pege på noget der for <u>dig</u> er særligt støttende eller begrænsende i arbejdet med at fastholde eleverne?</p> <p>Hvilke muligheder ser du ift. at forebygge frafald yderligere?</p> <p>Er der nogle lærer kompetencer, der er særligt vigtige, når man har med frafaldstruede elever at gøre?</p>
EUD og omdømme	<p>Taler I på afdelingen om, hvordan det påvirker skolens ry at have hold der er til for svage elever?</p> <p>Taler I på afdelingen om, hvor grænsen går mellem at være en skole (udd. institution) og et social (pædagogisk) opholdssted?</p> <p>Hvor går grænsen ift. rummelighed - skal alle</p>

	tages ind? Hvad tror du, at kriteriet ”uddannelsesparat”, som er en del af ungepakken 2, kommer til at betyde for de unge som, I får ind her på afdelingen?
Fremtidsbilleder	Hvilke håb har du for fremtiden ift. dit arbejde som lærer på det udvidede grundforløb om 2 år? (har du lyst til at blive ved med at være lærer?) ift. elevgruppen ift. samarbejde med lærerkollegaer på afdelingen? ift. samarbejde med elevcoaches/studievejledere ift. samarbejde med ledelsen ift. samarbejde med andre lærere på udvidede grundforløb - tværorganisatorisk? Ift. samarbejde med praktikvirksomheder?

Bilag 2. Interviewguide elevcoaches

<p>Introducerende om interviewpersonen og første tid som elevcoach indenfor EUD</p>	<p>Vil du fortælle lidt om din baggrund for at arbejde som elevcoach? (antal års ansættelse?) Uddannelsesmæssigt Erfaringer fra tidligere jobs Privat</p> <p>Hvad tiltrak dig ved stillingen som coach på XXX Tekniske skole?</p> <p>Vil du beskrive din opstart i stillingen? Oplæring Definerede opgaver Kontakt til ledelsen Samarbejde med lærerne Samarbejde med studievejledere Kontakt til eleverne</p>
<p>Elevcoach som funktion indenfor EUD</p>	<p>Hvad har forandret sig siden din første periode?</p> <p>Hvad lyder din stillings/funktionsbeskrivelse på?</p> <p>Hvorfor er der behov for elevcoaches på XXX Tekniske skole? Hvad ligger der i coach benævnelsen?</p> <p>Hvem er centrale samarbejdspartnere for dig? Husk spørg ind til møder og erfa-udveksling med andre coaches?</p> <p>Prøv at beskriv en af dine arbejdsdage i den forløbne uge?</p> <p>Områder hvor du har opkvalificeret dig via. Fx Kurser, kollegial supervision, andet? Hvordan har det sat stor i din daglige praksis?</p> <p>Du har jo din gang på to forskellige afdelinger - hvordan oplever du det? Oplevelsen af at være en del af to arbejdspladser To forskellige miljøer blandt de ansatte/blandt eleverne Ledelsesmæssige forskelle</p>

Elevcoachens relation til eleverne	<p>Hvad lægger du vægt på i dit arbejde med eleverne? Hvordan forklarer du dem hvad din funktion er?</p> <p>Hvad bruger eleverne dig mest til? Hvordan ”visiteres” eleverne til dig?</p> <p>Hvilken relation har du mulighed for at skabe til eleverne?</p> <p>Hvilke begrænsninger er der i dit arbejde med eleverne?</p>
Relation til og samarbejde med lærere	<p>Hvordan er din funktion (ift. eleverne) anderledes fra lærernes?</p> <p>Vil du give nogle eks. på (det gode/svære) samarbejde med lærerne?</p> <p>Hvad bruger de dig til? Hvad bruger du dem til? Styrker og begrænsninger ved samarbejdet?</p>
Glæder og frustrationer ved funktionen	<p>Hvornår går du hjem fra arbejde og tænker fedt – i dag lykkedes coach arbejdet?</p> <p>Eks på dage hvor du er gået hjem og har været træt af at være coach på XXX Tekniske skole?</p>
Fremtidsbilleder ift. elevcoach funktionen	<p>Hvad kunne du tænke dig skulle være anderledes ift. det arbejde der gøres med de unge?</p> <p>Hvad kunne du drømme om af forandringer i jobbet som elevcoach?</p>

Bilag 3. Publikation fra Journal of Workplace Learning



Journal of Workplace Learning

Emerald Article: "Who am I supposed to let down?": The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students

Lena Lippke

Article information:

To cite this document: Lena Lippke, (2012), ""Who am I supposed to let down?": The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students", Journal of Workplace Learning, Vol. 24 Iss: 7 pp. 461 - 472

Permanent link to this document:

<http://dx.doi.org/10.1108/13665621211260972>

Downloaded on: 01-10-2012

References: This document contains references to 23 other documents

To copy this document: permissions@emeraldinsight.com

Access to this document was granted through an Emerald subscription provided by Emerald Author Access

For Authors:

If you would like to write for this, or any other Emerald publication, then please use our Emerald for Authors service. Information about how to choose which publication to write for and submission guidelines are available for all. Please visit www.emeraldinsight.com/authors for more information.

About Emerald www.emeraldinsight.com

With over forty years' experience, Emerald Group Publishing is a leading independent publisher of global research with impact in business, society, public policy and education. In total, Emerald publishes over 275 journals and more than 130 book series, as well as an extensive range of online products and services. Emerald is both COUNTER 3 and TRANSFER compliant. The organization is a partner of the Committee on Publication Ethics (COPE) and also works with Portico and the LOCKSS initiative for digital archive preservation.

*Related content and download information correct at time of download.



The current issue and full text archive of this journal is available at
www.emeraldinsight.com/1366-5626.htm

“Who am I supposed to let down?” Practices of VET teachers

The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students

461

Lena Lippke

*Department of Communication and Psychology, University of Aalborg, Aalborg
Oest, Denmark*

Received 5 April 2012
Accepted 19 June 2012

Abstract

Purpose – Because of high drop-out rates among the students entering vocational education in Denmark retention of students has become pivotal to Danish educational policy. Thus vocational educational training (VET) colleges have been asked to work on implementing different kinds of retention initiatives and as a result, most colleges have established extended basic courses aimed at students with personal, social and/or academic difficulties. This paper aims to explore the emotional aspects of vocational educational teachers' work and present a preliminary analysis of the notion of care as socially situated within the vocational educational system.

Design/methodology/approach – This paper derives from a study based on fieldwork at a VET college offering extended basic courses. During the fieldwork nine weeks of participating observations and 13 interviews with teachers were conducted.

Findings – The paper provides empirical insights into the emotional practices and the management of emotions related to prevention of dropout within an educational setting. It shows how emotional practices can provide both teachers and students with positive identities and make out a productive force that prevents students from dropping out. However the management of emotions also involves a range of dilemmas and ambivalences revealing the difficult limitations related to an institutionalization and professionalization of human care.

Research limitations/implications – Because of the chosen research design more studies on the emotional aspects of prevention of drop-out from both the perspective of teachers and students are needed.

Practical implications – The emotional dimension of retention remains to be recognized and critically discussed more widely among stakeholders at different levels within the VET system and policy makers within education. Handling both the possibilities and the pitfalls of emotional practices requires that teachers are not left alone feeling responsible for the fate of their students.

Originality/value – The paper contributes with descriptions of how emotions can be productive forces preventing students from dropping out of education. At the same time it identifies a need for further critical examination of the emotional aspects of teachers' working life.

Keywords Situated practices, Emotions, Teachers, Education, Drop-out, Identity

Paper type Research paper



Introduction

I really want them to have confidence in me and trust me. They should not be scared to call me in the morning and tell me “Peter, I have a really bad day today . . .” (Peter, teacher at the VET College).

In recent years literature and research on the emotional aspects of teachers' everyday lives has attracted considerable attention (Nias, 1996; Hargreaves, 1998; Sutton and Wheatley, 2003; O'Connor, 2008; Robson and Bailey, 2009).

Journal of Workplace Learning
Vol. 24 No. 7/8, 2012
pp. 461-472
© Emerald Group Publishing Limited
1366-5626
DOI 10.1108/13665621211260972

JWL
24,7/8

462

Sutton and Wheatley (2003) identifies a wide range of emotions connected to the practice of teaching including: love, care, joy, satisfaction, pleasure, pride, excitement, anger, frustration, anxiety, guilt, sadness. Emotions are recognized as an integral part of teachers' lives and as stated by Nias (1996) this should not be of any surprise:

Small wonder that they [the teachers, ed.] feel, since the bulk of their working lives is spent in close, even intimate, contact with other human beings for whose conduct and progress they are held responsible (Nias, 1996, p. 296).

Amongst others Hargreaves (1998) has stated that "emotions are at the heart of teaching" (Hargreaves, 1998, p. 835), hence teaching cannot be reduced to rationality and technical standards, it is an emotional practice. Hargreaves outlines the importance of recognizing the sensitivity that teachers demonstrate dealing with young people in educational settings. Likewise van Maanen (1995) uses the notion of "the tactful nature of teaching" underlining the potentialities of the teacher's sensitivity in "reading" his/her students. With this "reading" the teacher tactfully senses when to engage with a student and when to keep a distance from him/her being careful not to expect too much of the student in a specific situation. However teaching does not only involve emotional sensitivity. It also requires huge amounts of emotional labor (Hochschild, 1983). From this perspective caring for and about the students requires managing and expressing an appropriate external display of feelings in order to perform one's job well. The appropriateness of the emotional labor is depended on the specific organizational context with its specific consumers, clients, business strategies etcetera. Whilst the above illustrates the inevitable aspect of dealing with emotions within an educational organizational setting several researchers (Hargreaves, 1998; Avis and Bathmaker, 2004; O'Connor, 2008; Robson and Bailey, 2009) have noted that the emotional dimension of teaching is often ignored or downplayed among policymakers within educational policy.

Within research concerning educational policies pertaining to retention of students several studies (Finn, 1989; Croninger and Lee, 2001; Lee and Burkam, 2003; Felner *et al.*, 2007) point to the importance of engaging, supportive teachers and the establishment of safe learning environments strengthening the students' self-esteem and their sense of belonging in the social setting of education. By listening to stories of students who dropped out of a vocational school for care work Jonker (2006) finds a strong theme of hurt and hopelessness. Due to their experiences in primary and secondary school, these students see themselves and are seen by others as being demotivated and having failed at learning. Hence school failure becomes a central part of their personal and social storyline. However the existing retention/drop-out literature does not explicate the emotional possibilities and limitations of how teachers create supportive and engaging relationships to a group of students, who bring in personal, social and/or academic problems to the educational setting. Furthermore, the emotional aspect of vocational educational teachers' work generally is largely under examined in comparison to the amount of literature concerning teachers and emotions within primary and secondary school. This paper reports on the findings of a qualitative study exploring the emotional dimensions of teachers' practices trying to implement a policy aiming at retention of possible drop-out students within the Vocational Educational Training (VET) system. In this paper, I will provide an analysis of VET teachers' emotional relationships with their students, asking the research question: How do the teachers navigate in the use and management of emotions and care in their professional work?

Theoretical perspectives*The emotional practice of teaching*

In education there has long been recognition that teaching requires empathy and sensitivity to others, a thought that might find its expression in the concept of emotional intelligence, which by Goleman (1998) broadly is defined as being able to handle emotions and relationships. The concept of emotional intelligence has had a great impact on the understanding of using and managing emotions as a matter of individual competence. Generally, focusing on emotional intelligence, caring, being tactful, etcetera often is associated with an individualistic account treating emotions as a matter of personal choice or disposition, moral commitment, or private virtue (Hargreaves, 2000). Inspired by perspectives of Hargreaves (1998; 2000) this paper seeks to understand emotions from a social, contextualized, situated point of view aiming at understanding what shapes the emotional lives and work of teachers. Using the word practices I am inspired by a situated approach (Lave and Wenger, 1991; Dreier, 2008) looking at persons as participants situated in communities of practice in specific social practices dealing with activities, language, clothing and humor in a specific way from the specific position the person has. During the process of fieldwork I noticed how talking about emotions and handling emotions was a central part of the everyday interaction between teachers and students. However, instead of looking at the personal traits of the teachers their life history or other individual aspects that might influence their way of practicing emotions I decided to analyze their actions from a situated perspective. Therefore, in this paper I seek to understand emotions from a social situated point of view to investigate what shapes the emotional working life of the teachers. Hence, in this paper, emotions are conceptualized as embedded in interactions, relationships and institutional practices.

Teaching as an emotional practice involves emotional understanding. Inspired by Denzin (1984), Hargreaves (2000) emphasizes how emotional understanding occurs:

[. . .] instantaneously, at a glance, as people reach down into their past emotional experiences and "read" the emotional responses of those around them. Teachers scan their students all the time, for example checking their appearances of engagement, or responsiveness (Hargreaves, 2000, p. 815).

Being sensitive, reading the emotional responses of the students requires a high degree of emotional labor, that is, teachers manufacturing and masking their emotions (Hargreaves, 2000). Teachers entering the classroom with a smile, appearing cheerful even though they do not feel on the top of the world, and teachers remaining calm when students seem to be disengaged are just two examples of teachers consciously working themselves into a state and being able to express feelings that seem necessary to perform their job appropriately (Hargreaves, 1998). The concept of emotional labor originally was presented by Hochschild (1983), arguing for the importance of recognizing emotional labor not only as a matter of personal choice but also as a matter of the context in which the work is performed. In practicing surface and deep acting, emotions are performed, involving inducing or inhibiting emotions in ways consistent with social norms and expectations in a certain context. The context might support some representations of emotional labor and make others difficult and filled with dilemmas. In her research Hochschild demonstrates a concern about the consequences that emotional labor might have for a person's identity. When emotions become something that can be performed or commercialized, a risk of burn-out and alienation from one's self exists. Drawing upon the work of Hochschild, Hargreaves (1998) recognizes that emotional labor exposes

Practices of VET
teachers

463

teachers. The teachers' "appropriate" demonstration of emotions is vulnerable depending on the conditions and demands of the context in which the work is performed. On the other hand Hargreaves emphasizes that the practice of emotions within the context of teaching in many ways involves a positive dimension of emotional labor. Emotional labor in teaching can be pleasurable and rewarding helping to establish emotional bonds and understanding with the students, which is of great importance for effective learning and widened participation within education. Those positive aspects of emotional labor are also among the main themes of how the teachers in my empirical work perceive their everyday work life. Besides the possible positive aspect connected to emotional labor Hochschild's theory has been criticized for having too strong of a one-dimensional perspective on the relation between structure and agent. Bolton and Boyd (2003) advocate for a more interactional complexity of the organizational emotionality thus leaving some space for an active subject. They formulate the concept of "emotion manager", hereby indicating that an employee:

[...] may decide to give that "little extra" during a social exchange in the workplace [...] actors are able to draw on different sets of feeling rules according to context and their individual motivation to do so. In so doing, it becomes clear that it is not always the organization that defines the emotional agenda (Bolton and Boyd, 2003, p. 291).

Inspired by the different perspectives presented above in this paper I will argue for the importance of looking for the active subject and analyze how the subject participates, negotiates, reproduces and changes the emotional practices within the situated organization. However, exactly the situatedness and the concrete organizational context also must be accounted for in order to open up for a more complex understanding of how teachers' emotional practices are shaped.

The empirical context and research methods

Vocational educational training colleges and drop-out

Retention of students within the Danish VET Colleges has become pivotal to Danish educational policy. In Denmark the VET Colleges are typically organized either as a business program with a two-year basic course or a technical program based on a 20-60 week basic course. Most VET programs last for four years and after having completed the basic course the students have to apply for a training contract with a company, thus two-thirds of the rest of the education takes place as workplace training (for further information on the structure of VET in Denmark, see Cort and Wiborg, 2009). However, a high dropout rate among students beginning a basic course challenges the governmental goal that by 2015, 95 percent of a youth cohort must complete a youth education. Hence VET colleges have been asked to work on implementing different kinds of retention initiatives at the basic courses. Amongst others, most colleges have established extended courses aimed at students thought to be at risk of dropping out due to personal, social and/or academic difficulties.

Research methods

The study described in this paper was designed within the qualitative research tradition using participant observations and semi-structured interviews to explore the ways in which VET teachers navigated in their daily work with "at risk" students and how this work might have implications for their professional identity.

In the period from August 2010 to February 2011, I conducted a period of ethnographic fieldwork at four different departments at a VET college in the Northern part of Denmark. Each department offered an extended basic course of 40 weeks instead of 20 weeks for students having personal, social and/or academic problems. At each department I followed one or two teachers in their everyday practices working with students at the extended basic courses. The students at these courses had different kind of difficulties in life: learning disabilities, drug addiction, incest, having a history of imprisonment, being diagnosed with a psychiatric disease such as depression, anxiety and ADHD, living with parents being alcoholic to name a few. I did participant observations in the classrooms and workshops; in the teachers' lunchroom, at teachers' meetings and at social gatherings at closing-time. During my presence in the workshops I engaged in participation in some of the activities together with the students such as; changing the wheels of a car, baking Christmas cookies, chopping pork and welding pieces of metal. During these processes of production, I had conversations with the students about the concrete production process, how they liked the school, their memories of primary/secondary school, spare time and their hopes for the future. Those conversations contributed to my contextualized knowledge about the students whom the teachers worked with in their everyday practice.

Practices of VET
teachers

465

Parallel with the participant observations, I conducted semi-structured interviews with 12 teachers working at six different departments of the college. They all taught at the extended basic courses. The teachers taking part in the study were both male and female. They were at different ages and stages in their career and had different academic and vocational backgrounds before entering the VET system as teachers. Using a semi-structured interview form gave me the opportunity to practice a flexible but still focused interview (Kvale and Brinkmann, 2009) exploring how teachers experienced their respective position as a teacher within the system of VET and how they perceived the nature of their daily work at the extended courses, orientating themselves towards the group of "at risk" students. The interviews lasted for one-and-half to two hours and were transcribed verbatim afterwards.

The findings in this paper draw upon an analysis of situations from the participant observations in which emotions and care seems to be at stake verbally or bodily. Furthermore the interview data that is reported and analyzed here is based upon the teachers' responses in which reflections on their professional beliefs and lived experiences of care and emotions emerge. Inspired by O'Connor (2008) as a working definition I defined care as: "emotions, actions and reflections that result from a teacher's desire to motivate, help or inspire their students" (O'Connor, 2008, p. 117). In analyzing the data I searched for any words and descriptions concerning caring aspects with the purpose of getting closer to an understanding of what care means to this group of teachers. Furthermore I asked questions such as: How does the teacher use and manage emotions to care for students? Which role do emotions play in guiding the teachers' practices? Which dilemmas does the teacher experience in caring for and about the students?

Findings

Seeing and sensing the student establishing intimacy

Teacher: I must see all of them. They should feel that I know "you are here".

JWL
24,7/8

466

A general statement made by the teachers concerns seeing, noticing, recognizing each one of the students, being aware of their general state of well-being, and letting them know that their presence matters. Several of the teachers mention keeping eye contact with each one of the students when they do the formal registration each morning. The teachers engage in eye contact as they make a positive comment about a new haircut, asking about yesterday's football game or telling a student that it is good to see him/her again, after a period of absenteeism due to illness. Engaging in eye contact with students gives the teacher important knowledge about the well-being of the student – does he seem happy? Is there a faraway look in her eyes? Does he lower his eyes? Several of the teachers mention that this kind of sensitivity is a crucial aspect of being able to balance the educational activities and challenges for the individual student.

Besides the use of eye contact several of the teachers value having physical contact with the students, for instance, helping them to calm down and become ready for classroom or workshop activities:

I never just enter the classroom saying: "Good morning and let's get started". I always have a little chat with them and I take a walk round the room. I know that some of them need me to place my hand on their shoulder asking them about the weekend. Others often are really noisy so I place myself next to them put my hand on their shoulder and calmly ask "so are we ready for today?" In this way I believe I have a good contact with them when we begin class (Teacher).

Several teachers mention that staying up front close to the black board rattling off all one's knowledge indicates some kind of distance to the students. Most of the teachers prefer an alternative position characterized by moving around in the class while teaching, because they have the feeling that it signals "I like you – I want you to learn this stuff". Some of the teachers also express that they are conscious about the arrangement of the furniture in classroom, because choices of furniture can help establish a form of intimacy that would not else occur:

Teacher: We [two teachers, ed.] were the first ones to buy couches for the classroom.

LL: What were your thoughts on buying those?

Teacher: We wanted to have a place where you could sit down and have an informal chat. A place where we could establish some kind of warmth – a place where you could sit down among the students shoulder to shoulder. And I tell you, when we sit there, it is a really different kind of talk we have.

Daring to be together with the students in another setting, be it leaving the formalized educational setting to sit together on a couch, visiting a swimming pool, or going on a canoe trip are among several of the examples brought up by the teachers. For all of them it is about creating a context in which the students feel valued and thereby more ready to learn. Accordingly the teachers consciously work with the whole group of students with the intention of making them feel like they are part of a group that actively likes and supports each other. The teachers emphasize that no one in their class should feel marginalized. Presenting a subject such as work environment, which is an obligatory subject at the basic course, often involves talking about how communication, cooperation, and appreciation are practiced in their class and how they might experience it in their workplace training setting after having finished the basic course.

Being human – having a heart

Practices of VET
teachers

It is just as important that they know me – as a person as they know me – as a teacher (Teacher).

The teachers point to the importance of including personal anecdotes whether as a part of the subject being taught or as a part of an informal chat. Most of them argue that giving the students “a part of me” creates trust and leaves the student with the feeling that “my teacher is only a human being herself”. One teacher tells that she is open about having had a bad morning, if her children were crying or her husband “did not do as I wanted him to”. Without necessarily providing them with all details she believes being honest within the classroom creates tolerance between teacher and students, which might spread in class and make the students more tolerant towards each other as well.

Several of the teachers also compare their way of being a teacher to how they remember their own teachers in primary and secondary school constructing some form of contra-identity:

I remember I had some teachers, some grumpy old men – and I tell you I promised myself I will never turn in to someone like that! They got so angry with me if I did something wrong, and they stayed like that for weeks. I told Bryan [colleague, ed.] “if I am ever going to be like that you should hit the back of my head with a water pipe or something like that – get me out of here away from the students” (Teacher).

The teachers express that the group of students entering the extended basic courses need to be “let in”, need to get other expectations of building up a relationship with a teacher. One teacher explains that she has become aware of two types of spaces: a professional space and a personal one. Normally you only let the people you love and care about in to your personal space, but working with a group of young people, bringing in stories about teachers not liking them, she believes that you have to deal with a more blurred limitation of the two spaces.

“You can do it!” – leaving the identity of a looser behind

I followed Peter [teacher, ed.] to one of the welders. One of the new students has been working on his first tig welding and shows it to Peter. Peter: “Damn it looks good! At this part of the metal you have not given enough welding wire, which means that the jointing of the two pieces gets weaker than the material itself, and that does not work. You just have to make it a bit thicker. But . . . It looks as if you might be just as annoying as Steven, (Peter gives Steven a pat on the shoulder) who succeeded at his second try” (Field notes, October 2010).

Both during my presence at the departments and in the interviews with the teachers it became obvious that the teachers work hard to help the students form a positive identity. Often the teachers use the concrete craftsman work as the foundation for a pedagogic intervention making the students aware of their own development “I can do it”, thus helping them to let pride, joy and self-confidence grow.

Teachers frequently describe their own sense of joy and reward witnessing a student beginning to believe in her/himself. The teachers invest hope on behalf of the students, and managing to turn around students against the odds provide the teachers with sources of positive emotion:

It might sound a bit idiotic, but I just have something about . . . I really like if you can get young people on the right track. I really experience joy doing it (Teacher).

JWL
24,7/8

468

Whilst the above illustrates the teachers' emphasize of enabling students to enjoy learning and believe they succeed in it, all of them have also experienced having to manage negative emotions such as powerlessness and sadness when realizing that some of the students do not seem to be able to finish education:

Well, some of our students probably never will finish education ... I guess we have to realize that. But it is so difficult, for instance Martin Petersen you know – I guess it will be really difficult for him getting his life on the right track, and I really feel so sad about it, cause he is such a good boy. But he just has so many problems at home, he is dyslexic and – well I do not believe he can make it. And it is really difficult to say it out aloud "You can't make it" (Teacher).

As expressed in the above quotation it becomes a personal matter for the teacher giving a student the message that he or she has to end the education without any exam. The teacher has the feeling that he/she is letting the student down. Accordingly several of the teachers describe an organizational loneliness in their work with the students at the extended basic courses. They describe that some of their colleagues believe the students at the extended courses will never succeed at anything in life, and the college administrators only seem to be interested in the economic part of preventing students from dropping out.

Furthermore disappointment, frustration, and anger are among the negative emotions that the teachers experience when interacting with the students at the extended basic courses. One teacher describes a process, in which the students had had several weeks to do an oral presentation. She had spent a lot of hours in class going through the material and almost provided the students with a "manual". Nonetheless, on the day of the oral presentations, several of the students had not finished their presentation:

Of course then I become frustrated and really disappointed. And I had the feeling that I had to express those emotions to the students, making them aware of "I expect something from you". But then afterwards I felt really awful, you know it was a Friday afternoon, so they began their weekend with me acting as a bitch, because I was really really angry. And I really felt bad driving home that Friday afternoon (Teacher).

The above extract is among the examples showing how the teachers continuously negotiate with themselves about the appropriate expression of emotions. The teacher only has a split second to decide whether she should show the students her disappointment, and frustration. Choosing not to hide her disappointment, she afterwards feel as if she lost her temper and that she sent off her students with the impression of a "bad teacher" figure, one being a bitch. However she also tells about how caring is about daring to have some reasonable educational expectations of behalf of the students, showing them that their educational progress matters and that someone believes in them, despite the possible odds they might have against them.

Daring to talk about the tough stuff in life

One of my students had a father suffering from cancer, and he was really really ill, and just suddenly one day it was just too much for her. She cried and talked about dropping-out, because she could not cope with getting behind in classes, you know everything fell apart for her. But after we had talked about it for like ten minutes and I told her that it would be totally okay if she stayed home from school some days and that we would find a solution for expanding the limit for the days you are allowed to be absent from school and so on. And then, well she totally calmed down (Teacher).

The empirical data reveal several situations in which the teachers are involved in solving a student's personal problem, supporting them emotionally in order to make them able to cope both with their personal problems and with the educational activities. Doing this the teacher sometimes informally changes the educational rules and practices concerning attendance registration, for instance, in order to help the student focus on getting their problem solved.

However, it is a common experience among the teachers that time spent talking with a student about a personal issue often collides with the time to teach a subject. There is no easy or "right" way to allocate one's resources. As described in the field notes below the teacher is aware that several of the students need her help in order to move on in their assignment, but at the same time she has to take care of one student's emotional well-being:

I am in the computer lab together with most of the class – the students work on their new assignment. Three students stayed in the classroom together with Helen [teacher, ed.]. They did not attend class yesterday and therefore they need the instructions for the assignment. After 20 minutes Helen enters the computer lab. One of the students sitting at a computer desk asks Helen for her assistance. Helen tells him and the rest of the class that she just has to have a talk and then she will come back. Helen leaves the computer lab. In the break Helen tells me, that she had to talk with Linda. Helen tells me: "Linda often gets 'so sad inside herself', that is what she calls it herself. I know it because I notice that she lowers her eyes, and then I just know that it is totally wrong with her. Linda has been abused by a football coach some years ago and she feels a tremendously shame about it. Her parents have not really wanted to talk about it, I suppose. Linda has been talking to several professionals, but it does not really seem as if she gets better. And then, when she just sits there looking sad and I am not able to get into contact with the student coach – then I have to be there for her, because I know it is an issue for her with grownups letting her down. And then I have to leave the rest of the students who have to work on their own. That is really tough. Who am I supposed to let down?" (Field notes, December 2010).

Several of the teachers express that, when a student trusts you enough to open up to you, you cannot let him/her down. You have to help the student manage the situation when emotions might be at stake here and now. However, at the same time, some of the teachers comment that this kind of relationship invites the sharing of dreadful things in the life of the student, that the teacher would rather not know about it. Even so, they argue that having knowledge about the student's life situation makes it easier for them to manage their own emotions such as powerlessness, irritation and frustration if a student has a hard time concentrating on the instructional activities. Hence, handling the ambivalences about engaging in the students' outside lives beyond the college becomes a daily matter. The teachers describe situations in which it becomes clear that they have a strong emotional concern for their students outside their official working hours. Because the teachers often know about problematic issues of the students' lives outside college, they comment that they have difficulties with keeping this "knowledge" at work. All of the teachers give their personal phone number to their students and the students frequently call them or text them after school hours. This could indicate that the teachers expand their participation in their students' lives without clear boundaries as to when and where they engage in emotional practices.

Practices of VET
teachers

469

JWL
24,7/8

470

Discussion and final considerations

The above preliminary analysis shows how the VET teachers have a strong orientation towards care and the handling of emotions and relationships in a way that establishes trust, safety, and positive self-images among the students, making them feel comfortable with participating in the educational setting. While trying to create and maintain a stable source of support, they are also involved in solving the students' personal difficulties so they may cope with the educational setting. Consistent with the findings of Avis and Bathmaker (2004), caring and establishing trustful, empathetic relationships with the students appears to be pivotal to constructing and maintaining a preferred identity as a teacher.

However, it is not only the teachers' identity work that might benefit from those emotional practices. As presented in the analysis the specific educational context and the work-based practices within it can help the student to experience positive emotions such as pride, joy, satisfaction, engagement, self-confidence. Using situated practices, such as the craftsman's work, as the foundation for managing emotions, teachers and students use both their hearts and hands, and the teachers have the possibility to help the student build an identity of mastery (Lave and Wenger, 1991) as an alternative to the identity of someone not being able to succeed in life. Even so, looking upon teaching and learning as emotional practices Hargreaves states that:

[...] it is important to engage with the emotional arena in education; it is important to do so critically and not sentimentally or self-indulgently (Hargreaves, 2000, p. 813).

As demonstrated in the findings, managing one's own emotions in addition to the emotions of the students not only involves joy and satisfaction but also dilemmas and struggles. Avis and Bathmaker (2004) discuss the importance of critically reflecting on the ethics of care. The emotional demands of teaching might involve a romantic rhetoric and a super exploitation of teachers, expecting themselves, and being expected by others, to become some kind of hero. From the perspective of Hochschild (2003) one might think about the VET teacher as an actor within the educational setting actively engaged in managing the institutionalization and professionalization of human care. However, support and care might be regarded as "soft" female services with low value. Robson and Bailey (2009) reflect on the possible consequences of engaging in the work of caring, which in western societies is attached to low value and inferior rates of payment. Providing care, support and engagement might be associated with becoming:

[...] distanced from the values of objectivity and authority that underpin a traditional discourse of professionalism (Robson and Bailey, 2009, p. 112).

Nonetheless the work of caring is a daily aspect of the way VET teachers work on preventing students from dropping out of college. Accordingly emotions become an institutional resource, which can be a productive force in accomplishing the policy driven goal that 95 percent of a youth cohort must complete a youth education educational. However the emotional demands of teaching may not be realized by administrators within the VET colleges and policy makers within education. Establishing an educational setting in which several students' academic and personal needs might be activated simultaneously, makes it difficult for several of the teachers to overcome both sets of needs of all students. It almost seems as if it is embedded within the institutional educational set up that someone has to be let down. However, it

is the individual teacher situated in the classroom who has to make the daily decisions about "letting someone down" and then feels responsible as an individual. Hence it seems that the teachers are left with the practice of an individualized discourse of care.

Situated alone in the classroom, feeling responsible for keeping the students from dropping out and feeling responsible for helping the students manage their problematic life issues, there might be a risk that the educational setting is mixed up with something that might resemble a semi-therapeutic setting. According to Furedi (2003), in western countries a therapeutic culture has been adopted in several social institutional settings, including education settings, with its actors practicing some kind of a therapeutic ethos. Therapeutic ways of thinking, acting, and the thought of "being in touch with one's emotions" (Furedi, 2003, p. 7) characterize an increasing concern with one's own and others' emotional life. Looking at the findings presented in this paper, it could be possible that the practice of seeing, sensing, and managing the emotional well-being of the students might seduce both students and teachers and reflect a situated trend within western societies. Engaging in this emotionalization, both teachers and students might feel an increasing distress. Hence the teacher professionally must be able to balance on a knife's edge, managing emotional practices in ways where neither the student feels emotionally invaded nor the teacher gets lost in the student's problems and possible diagnoses.

Practices of VET
teachers

471

Conclusions

Emotional practices seem to construct a productive force that can help accomplish an organizational and societal goal of preventing young people from dropping out of education. The specific vocational educational setting, with its work-based practices, makes out a context in which it is possible to help the students move away from frustrations and hopelessness and instead recognize their educational and vocational potentials, ultimately building identities of mastery. However the emotional dimension remains to be recognized and critically discussed more widely among stakeholders at different levels within the VET system and policy makers within education. Hence, handling both the possibilities and the pitfalls of emotional practices requires that teachers are not left alone feeling responsible for the fate of their students. Inspired by Robson and Bailey (2009) it might be suggested that stakeholders at different levels within the VET College and policy makers might:

[...] adopt what Hochschild calls a "warm modern solution" [...] developing a collective culture of support and care for students across the college (Robson and Bailey, 2009, p. 114).

References

- Avis, J. and Bathmaker, A.-M. (2004), "The politics of care: emotional labour and trainee further education lecturers", *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 56 No. 1, pp. 5-19.
- Bolton, S.C. and Boyd, C. (2003), "Trolley dolly or skilled emotion manager? - Moving on from Hochschild's Managed Heart", *Work, Employment and Society*, Vol. 17 No. 2, pp. 289-308.
- Cort, P. and Wiborg, S. (2009), "The vocational education and training system in denmark: continuity and change", in Bosch, G. and Charest, J. (Eds), *Vocational Training - International Perspectives*, Routledge, London.

JWL
24,7/8

472

- Croninger, R.G. and Lee, V.E. (2001), "Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance", *Teachers College Record*, Vol. 103 No. 4, pp. 548-81.
- Denzin, N. (1984), *On Understanding Emotion*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Dreier, O. (2008), *Psychotherapy in Everyday Life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A. and Bolton, N. (2007), "Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about 'what works' in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts", *Educational Psychologist*, Vol. 42 No. 4, p. 209.
- Finn, J.D. (1989), "Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, Vol. 59 No. 2, pp. 117-43.
- Furedi, F. (2003), *Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*, Routledge, London.
- Goleman, D. (1998), *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.
- Hargreaves, A. (1998), "The emotional practice of teaching", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14 No. 8, pp. 835-54.
- Hargreaves, A. (2000), "Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 No. 8, pp. 811-26.
- Hochschild, A. (1983), *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Hochschild, A. (2003), *The Commercialization of Intimate Life: Notes from Home and Work*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Jonker, E.F. (2006), "School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work", *Journal of Education and Work*, Vol. 19 No. 2, pp. 121-40.
- Kvale, S. and Brinkmann, S. (2009), *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*, 2nd ed., Sage, Thousand Oaks, CA.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, NY.
- Lee, V.E. and Burkam, D.T. (2003), "Dropping out of high school: the role of school organization and structure", *American Educational Research Journal*, Vol. 40 No. 2, pp. 353-93.
- O'Connor, K.-E. (2008), "'You choose to care': teachers, emotions and professional identity", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24 No. 1, pp. 117-26.
- Nias, J. (1996), "Thinking about feeling: the emotions in teaching", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26 No. 3, pp. 293-306.
- Robson, J. and Bailey, B. (2009), "Bowling from the heart': an investigation into discourses of professionalism and the work of caring in further education", *British Educational Research Journal*, Vol. 35 No. 1, pp. 99-117.
- Sutton, R.E. and Wheatley, K. (2003), "Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research", *Educational Psychology Review*, Vol. 15 No. 4, pp. 327-58.
- van Maanen, M. (1995), *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*, The Athlone Press, Ontario.

Corresponding author

Lena Lippke can be contacted at: lenal@hum.aau.dk

To purchase reprints of this article please e-mail: reprints@emeraldinsight.com
Or visit our web site for further details: www.emeraldinsight.com/reprints

Bilag 4. Best student paper certifikat

The 7th International Conference on Researching Work and Learning, Shanghai December 2011

